Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270419
Centre d'intérêt: 34

Wener, Albert.

Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement : caractéristiques, besoins et services appropriés / Albert Wener ; [pour le] Conseil scolaire de l'Île de Montréal. -- Montréal : Le Conseil, c1982.
v, 107 p. ; 28 cm + bibliographie (57 p.).

Titre parallèle de la bibliographie: Investigation of seriously behaviour disordered students at the secondary level and identification of services designed to meet their needs.

Cote Dewey: 371.93'09714/W473e Cote LC: LC/4801

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble du comportement *Caractéristiques de l'enfant *Service d'éducation *Analyse de besoins *Bibliographie *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

L'étude vise à aider les commissions scolaires de l'île de Montréal à planifier et à mettre sur pied des services adéquats destinés aux élèves du secondaire présentant des difficultés graves de comportement. Elle approfondit quatre points précis: 1. le nombre d'élèves présentant des difficultés graves de comportement, leur répartition selon les quartiers montréalais, les commissions scolaires et les types d'écoles; 2. le portrait de ces élèves; 3. les services qui leur sont destinés; 4. ce qu'il faut faire pour leur offrir une gamme de services adéquats: modèles d'organisation et d'intervention, identification des ressources requises et modalités de leur intégration au milieu scolaire.

Les données proviennent d'entrevues individuelles et de groupe, de l'étude non-structurée de cas, d'un questionnaire (reproduit en annexe) et d'une revue bibliographique présentée dans une brochure distincte. Plus de 250 personnes ont participé aux entrevues: coordonnateurs de l'adaptation scolaire, dispensateurs de services aux élèves en difficulté, agents de services sociaux, représentants du ministère de l'Education, des commissions scolaires, des syndicats, des groupes communautaires et de la police. Le questionnaire a été distribué, au printemps 1981, aux directions d'école, à des enseignants et à diverses personnes-ressources du milieu scolaire dans chacune des écoles secondaires de l'île de Montréal (1084 réponses en provenance de 91 écoles sur un total possible de 112).

Une série de situations critiques est mise en évidence: 1. le nombre d'élèves présentant de graves difficultés dépasse de beaucoup les ressources allouées à cette clientèle; 2. l'organisation de la majorité des écoles secondaires ne se prête pas à la mise en oeuvre de services appropriés à de tels élèves; 3. les interventions prévues à leur intention sont souvent peu appropriées; 4. pour nombre de raisons, on désire maintenir ces élèves dans "le cadre le plus normal possible"; 5. en général, il existe un manque de coordination entre les ressources

existantes; 6. la ségrégation des services accroît les possibilités de ségrégation des élèves; 7. un changement sur une composante du système de services éducatifs risque d'avoir un effet sur les autres. Des recommandations sont formulées.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270419A

LES ÉLÈVES DE NIVEAU SECONDAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT: CARACTÉRISTIQUES, BESOINS ET SERVICES APPROPRIÉS

Albert Weiner

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

E D U Q 8270419 A

LES ÉLÈVES DE NIVEAU SECONDAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT: CARACTÉRISTIQUES, BESOINS ET SERVICES APPROPRIÉS

Albert Weiner

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

Dépôt légal: premier trimestre, 1982
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1982 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec H2P 1E7
Canada

AVANT-PROPOS

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a financé la présente recherche. Elle veut répondre à un besoin ressenti dans l'ensemble des commissions scolaires du territoire.

Le Conseil remercie sincèrement toutes les personnes qui ont participé à l'une ou l'autre des étapes que cette recherche a dû franchir: enseignants, directions d'école, professionnels de la consultation, responsables de l'adaptation scolaire, cadres administratifs, plusieurs personnes des ministères de l'Education, des Affaires sociales et de la Justice, ainsi que des responsables d'organismes communautaires de l'île de Montréal.

Le Conseil scolaire de
l'île de Montréal

PREFACE

Ce rapport aborde une multitude de sujets. Le lecteur aura donc avantage à consulter le sommaire pour repérer les passages qui l'intéressent prioritairement quitte à s'attaquer ensuite intégralement au document.

La bibliographie de ce document comporte soixante-et-une pages. Pour des raisons d'économie, elle est publiée en volume distinct.

Ceux qui voudraient poursuivre l'étude de ce sujet peuvent l'obtenir sur demande. Prière d'écrire à:

Le coordonnateur pédagogique
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec
H2P IE7

SOMMAIRE

HISTORIQUE 1

ORIENTATIONS ET OBJECTIF DU PROJET; PLAN DU RAPPORT 3

LA METHODOLOGIE 4

LES RESULTATS 6

LES ENTREVUES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES: THEMES PRINCIPAUX 6

ENTREVUES AVEC DES INTERVENANTS EXTERIEURS: THEMES PRINCIPAUX 9

SOMMAIRE DES ENTREVUES 9

LE QUESTIONNAIRE 10

REVUE BIBLIOGRAPHIQUE: THEMES PRINCIPAUX 11

TYPOLOGIE DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT 14

DEFINITIONS UTILISEES DANS CETTE ETUDE 14

LE NOMBRE DES ELEVES PRESENTANT DE GRAVES PROBLEMES DE COMPORTEMENT 15

LES DIFFICULTES DE COMPORTEMENT: LEUR NATURE, LEUR FREQUENCE, NOMBRE D'ELEVES AFFECTES 19

PORTRAIT-TYPE DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT 21

TYPOLOGIE DES FAMILLES OU ON TROUVE DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT 23

LES SERVICES 25

LES RESSOURCES 29

LES INTERVENTIONS 30

IDENTIFICATION DES PROBLEMES MAJEURS 33

LES MODELES D'ORGANISATION ET D'INTERVENTION 35

PLAN ET DESCRIPTION DE CONTENU 35

DES EXIGENCES DE BASE 37

MODELES D'ORGANISATION 38

PROBLEMES ORGANISATIONNELS 38

LE SYSTEME EN CASCADE: UN MODELE QUI AMELIORE LA CORRESPONDANCE ENTRE SERVICES ET BESOINS 38

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE 40

LE PLAN D'EDUCATION PERSONNALISE: UN INSTRUMENT DE COMMUNICATION ET DE COORDINATION 44

PROCEDURES RELIEES A LA MISE EN OEUVRE DES SERVICES 45

LES ELEMENTS DE SUPPORT AU MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE ET AU PLAN D'EDUCATION PERSONNALISE . . 50

LES MODELES OU ON RETROUVE UNE COLLABORATION ENTRE LES ORGANISMES DE LA COMMUNAUTE 53

LES MODELES DE DEVELOPPEMENT DE SERVICES 54

LES MODELES D'INTERVENTION 57

L'IDENTIFICATION DES ELEVES ET LA DISPONIBILITE DES RESSOURCES 57

LES DONNEES FONDAMENTALES 57

LES MODELES D'IDENTIFICATION 58

MODELES D'EVALUATION 59

LES POINTS CRITIQUES DE L'EVALUATION 62

MODELES AXES SUR LES COMPORTEMENTS DERIVANTS EN CLASSE 62

LES MODELES RELIES A LA PERTURBATION SOCIO-SCOLAIRE 65

LES MODELES AXES SUR LE COMPORTEMENT PRO-SOCIAL ET LA CONFIANCE EN SOI 68

LE RETARD SCOLAIRE, LES HABITUDES DE TRAVAIL ET LA MOTIVATION A L'ETUDE 70

LES INTERVENTIONS AUPRES DES FAMILLES 71

MODELES SE RAPPORTANT AUX RESSOURCES HUMAINES . . 73

LE PERFECTIONNEMENT 74

LES RECOMMANDATIONS 77

PREAMBULE 77

LES RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES 78

PROBLEME: MODELE D'ORGANISATION 78

RECOMMANDATIONS 78

PROBLEME: L'IDENTIFICATION DES ELEVES 78

RECOMMANDATION 79

PROBLEME: LES INTERVENTIONS 79

RECOMMANDATION 79

PROBLEME: L'ADEQUATION DES RESSOURCES 79

RECOMMANDATIONS 79

PROBLEME: DEVELOPPEMENT, MISE EN OEUVRE ET MAINTIEN DE SERVICES APPROPRIES 80

RECOMMANDATIONS 80

PROBLEME: LA CONCERTATION 81

RECOMMANDATIONS 81

ANNEXE A 82

ANNEXE B 101

ANNEXE C 102

ANNEXE D 105

ANNEXE E 107

BIBLIOGRAPHIE: VOIR NOTE A LA PAGE 36

HISTORIQUE

Ce projet de recherche sur les élèves de niveau secondaire qui présentent des difficultés graves de comportement s'est concrétisé à la suite d'une série d'événements récents qui ont marqué la scène scolaire aussi bien à l'échelle du Québec que dans l'île de Montréal.

Premièrement, les énoncés de politique sur l'éducation spéciale formulés récemment à la suite de la publication du rapport COPEX (ministère de l'Éducation, 1976), enjoignent les écoles: «...d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux, et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société.» (L'école québécoise, 1978, page 15).

Deuxièmement, les coordonnateurs de l'adaptation scolaire de toutes les commissions scolaires de Montréal ont mis de l'avant un plan d'action fondé sur les principes suivants:
«...a) le milieu le moins restrictif possible;
b) le plan d'éducation personnalisé;
c) le droit de l'enfant (et de sa famille) à une action rapide et de qualité de la part du milieu scolaire.»
(Comité de coordination des services de l'adaptation scolaire, 1980).

Troisièmement, la Commission scolaire Baldwin-Cartier a soumis au Conseil scolaire une demande qui le prie: «...d'étudier le type d'organisation qui convient le mieux à cette clientèle (M.S.A.) au niveau secondaire et de prévoir, si nécessaire, la mise sur pied d'un organisme central qui serait en mesure de recevoir les cas extrêmes provenant des commissions scolaires de l'île qui ne sont pas en mesure de leur offrir des services adéquats» (Commission scolaire Baldwin-Cartier, 1979).

Quatrièmement, un rapport des coordonnateurs en éducation spéciale a fait état des constats suivants:

1. les élèves qui présentent des problèmes d'inadaptation sociale existent dans toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal;

2. les causes d'inadaptation sociale sont multiples et elles peuvent être attribuées, entre autres facteurs, aussi bien au milieu familial, qu'à l'organisation des écoles et aux relations interpersonnelles entre élèves;

3. l'inadaptation sociale se traduit par une violation des règlements de l'école (agression verbale ou physique) ou des lois qui régissent la société (délinquance), par des relations instables avec les pairs ou les adultes, par des comportements négatifs (manque de confiance en soi) et par une détérioration des performances scolaires;

4. une variété de mesures palliatives ont été developpées aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire.

Comme conclusion, les coordonnateurs observaient que l'identification des élèves présentant des difficultés graves de comportement constituait une priorité. Ils devaient, de plus, rejeter le concept d'un établissement unique pour desservir cette clientèle à cause de l'ampleur du territoire de l'Île de Montréal (Le Comité de coordination des services de l'adaptation scolaire, 1980).

Ce rapport recommandait enfin qu'une recherche axée sur le développement de services plus adéquats destinés à ces élèves soit effectuée.

ORIENTATIONS ET OBJECTIF DU PROJET; PLAN DU RAPPORT

ORIENTATIONS DU PROJET

Le projet de recherche vise à approfondir quatre points précis:

1. le nombre d'élèves; leur répartition selon les différents quartiers montréalais, les commissions scolaires et les types d'écoles;

2. le portrait de ces élèves; à quoi ils ressemblent et les différents problèmes qu'ils posent;

3. les services qui leur sont destinés, leur suffisance, leurs points forts et leurs points faibles;

4. ce qu'il faut faire pour leur offrir une gamme de services adéquats: modèles d'organisation et d'intervention, identification des ressources requises et modalités de leur intégration au milieu scolaire.

OBJECTIF DU PROJET

Le but du projet est d'offrir aux écoles une série de suggestions qui leur permettront de planifier et de mettre sur pied des services adéquats destinés aux élèves du niveau secondaire qui présentent des difficultés graves de comportement.

PLAN DU RAPPORT

1. Description des instruments utilisés afin de comprendre la situation présente.

2. Résultats obtenus.

3. Modèles d'organisation et d'intervention.

4. Recommandations de solutions aux problèmes identifiés.

LA MÉTHODOLOGIE

Les points analysés dans cette recherche ont été abordés à partir d'entrevues individuelles et d'entrevues de groupe, de l'étude non-structurée de cas, d'un questionnaire et d'une revue bibliographique.

LES ENTREVUES

Le but des entrevues était d'obtenir une compréhension personnelle de la situation en vue de formuler ultérieurement les questions d'un sondage plus étendu. Et c'est ainsi que, dans un premier temps, les coordonnateurs de l'adaptation scolaire, ou leur représentant, participaient à des rencontres individuelles dont l'objectif était de faire le point sur l'ensemble du problème dans les commissions scolaires. Une fois cette étape franchie, on procéda à des entrevues individuelles et à des entrevues de groupe dans chacune des huit commissions scolaires.

Parmi les participants, on comptait les dispensateurs de services aux élèves présentant des difficultés graves de comportement. Dans le cas des commissions scolaires, où on retrouve des secteurs administratifs français et anglais distincts, des rencontres particulières furent tenues avec des représentants des deux groupes.

Cette démarche devait révéler que le problème débordait les structures scolaires.

Des entrevues supplémentaires furent donc organisées afin de rejoindre des personnes informées des agences de services sociaux, de la Direction générale du développement pédagogique et de la Direction régionale du ministère de l'Education, des syndicats de professeurs, des groupes communautaires et de la police. Toutes ces démarches visaient à approfondir les problèmes et à élargir la perspective du projet de recherche.

En tout, plus de 250 personnes ont participé aux entrevues.

LE QUESTIONNAIRE

Afin d'obtenir une vue d'ensemble et actuelle de la situation, des directions d'école, des enseignants et diverses personnes-ressources du milieu scolaire oeuvrant dans chacune des écoles secondaires de l'Île de Montréal furent priés de répondre à un questionnaire (annexe A). Cette démarche devait permettre d'analyser les réponses

en fonction de quatre paramètres: type d'école, quartier municipal, commission scolaire et rôle du répondant.

Il est intéressant de préciser que ce questionnaire fut conçu à la suite d'une série de consultations avec ceux qui avaient participé initialement aux entrevues et fut administré au préalable, pour fin de validation, à des mini-groupes français et anglais.

La compilation des résultats du questionnaire, à partir d'écoles bien identifiées, fut proscrite dès le départ afin de préserver le caractère confidentiel des réponses.

LA REVUE BIBLIOGRAPHIQUE

Un examen et une lecture des publications portant sur le sujet furent également entrepris. L'objectif: fournir aux écoles une vue générale des différents modèles d'organisation et d'intervention utilisés auprès des élèves de niveau secondaire présentant des difficultés graves de comportement.

C'est ainsi qu'on procéda à une recherche, avec l'aide de l'ordinateur, dans les banques d'information suivantes: Exceptional Child, Educational Resources and Information Center (ERIC), Dissertation Abstracts and Psychological Abstracts.

Une analyse de documents disponibles, via le ministère de l'Education, le ministère des Affaires sociales, les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants et les groupes communautaires fut aussi entreprise.

On étudia enfin un grand nombre de documents non publiés se rapportant aux programmes de formation destinés au personnel qui oeuvre auprès des enfants ayant des problèmes de comportement et les programmes-cadres conçus pour cette clientèle.

LES ETUDES DE CAS

Tout au cours de la recherche, on devait recueillir, d'une manière non-structurée, plusieurs cas d'espèce afin d'illustrer la présente étude. Afin de préserver la confidentialité, il importe de préciser que dans tous ces cas, nous nous sommes concentrés essentiellement sur les faits plutôt que sur l'identité des individus.

LES RESULTATS

LES ENTREVUES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES: THEMES PRINCIPAUX

LE CONCEPT DE RESPONSABILITE

La question de la responsabilité qu'a l'école de s'occuper des élèves présentant de graves problèmes de comportement fut soulevée. La philosophie d'éduquer l'élève dans toutes ses dimensions ne semblait pas aussi évidente que le rôle de l'instruire et de le faire progresser au plan scolaire. A cet effet, on devait d'ailleurs reconnaître que l'échec aux examens et non les problèmes de comportement influaient sur le cheminement scolaire. Pour ce qui est des professeurs, on croit qu'ils se perçoivent davantage comme chargés d'instruction et non pas d'éducation.

Le concept de fournir des services éducatifs à tous les élèves fut aussi mis en parallèle avec la disponibilité des ressources. C'est ainsi qu'on jugea que les ressources humaines étaient nettement insuffisantes. Dans certains cas, elles étaient même inexistantes. Dans d'autres cas, on disposait d'effectif à temps partiel, mais on objectait «que des gens travaillant à mi-temps pouvaient difficilement exécuter une tâche qui exigeait du travail à plein temps», surtout lors d'urgences, quand il y a des interventions à faire ou des décisions à prendre. On devait enfin reconnaître que lorsque ces ressources étaient adéquates, elles constituaient une véritable force pour l'école.

L'ORGANISATION

Les structures organisationnelles telles les horaires, les conventions collectives et les exigences académiques, ont été considérées comme des obstacles majeurs à l'éducation de ces élèves, la flexibilité qu'elles offraient étant fort limitée.

LA MULTIPLICITE DES INTERVENANTS

L'«appartenance» des problèmes de comportement a été citée comme un facteur qui tend à morceler les efforts de ceux qui fournissent des services. C'est ainsi qu'on se demandait où se terminait le rôle de l'école et où commençait celui de la famille, des services de santé, des services sociaux, du système judiciaire? L'efficacité des ententes contractuelles entre les agences et le recours à des procédures légales ont aussi été remises en question à cause du fossé qui existe entre la théorie qui régit les modalités d'application de ces ententes et ce qu'on observe dans la réalité.

Le manque de «concertation» entre ceux qui doivent dispenser des services à la jeunesse a été identifié comme une cause d'apparition de brèches par lesquelles, souvent, de tels élèves peuvent se glisser.

LA COMMUNICATION

On a déploré qu'il n'existe pas de mécanismes de communications efficaces entre les divers intervenants parce qu'ils étaient difficiles soit à développer, soit à maintenir. Cette situation a été décrite à un certain nombre de niveaux: 1) à l'intérieur d'un même édifice, chacun possède sa fonction particulière; 2) entre les différents niveaux du système scolaire où on trouve des écoles primaires et des écoles secondaires; 3) entre les écoles et les familles où on reconnaît que «on a l'occasion de se rencontrer pendant les périodes de crise mais ce n'est pas le moment idéal pour établir de bons canaux de communication»; 4) avec les agences du ministère des Affaires sociales et du ministère de la Justice où la diversité des politiques et des procédures compromet une coopération lors d'interventions.

IMPACT SUR LE PERSONNEL

Les participants aux entrevues ont souvent manifesté beaucoup de frustration et un sentiment d'impuissance devant les problèmes de comportement. C'est ainsi qu'on a enregistré un taux d'absentéisme accru chez les professeurs confrontés à cette situation (et le recours à des suppléants peu formés pour cette tâche), des cas d'épuisement élevés ou un recours très fréquent aux stratégies administratives (envoyer l'élève au bureau du directeur).

De fait, les découvertes qualitatives de cette étude suggèrent l'articulation d'un cadre à l'intérieur duquel on peut juger des résultats quantitatifs. Les statistiques sur l'ampleur de la

situation tout comme sur les ressources mises à la disposition de ces élèves ne donnent pas en effet une idée globale des coûts cachés, en termes d'énergie et d'implication, qu'exige une action efficace auprès de cette population. La portée d'une atteinte aux droits de la personne à la suite d'une attaque physique, de vandalisme ou de vol peut difficilement être évaluée. Il n'en reste pas moins que son impact sur les individus - qu'il s'agisse de professeurs ou d'élèves - est considérable.

IMPACT SUR LES ELEVES

L'école n'a pas été considérée comme étant un lieu idéal pour ces élèves qu'on dépeignait ainsi: «Il s'agit de ceux qui commencent à se réveiller à 16 heures». Leurs besoins individuels y semblaient négligés. Par exemple, les écoles secondaires ont souvent une structure à l'intérieur de laquelle on demande à l'élève de s'ajuster et, pour nombre de raisons, c'est avec ce type d'élèves qu'on observe presque généralement une impossibilité d'ajustement à la structure scolaire. Certains de ces élèves étaient décrits comme n'ayant pas atteint un stage de développement adéquat pour fréquenter une école secondaire. Par contre, les expériences de «vraie vie» d'autres étudiants, présentant des problèmes similaires, étaient considérées comme étant incompatibles avec les normes et les valeurs régissant le système éducatif.

LES ALTERNATIVES

La rareté des alternatives, aussi bien à l'intérieur des établissements existants, qu'à l'extérieur, a été citée comme étant l'une des difficultés majeures pour servir cette population adéquatement. Alors qu'on décrivait un certain nombre de programmes, originant de l'école, comme les projets pilotes, les interventions en périodes de crise et les approches basées sur l'habileté sociale (social skill), on reconnaissait que c'était des «situations spéciales» inaptes à satisfaire les besoins de la majorité des élèves présentant de graves problèmes de comportement. On en arriva à une conclusion similaire quand on évalua les programmes extra-scolaires.

La politique d'intégration préconisée par le ministère de l'Éducation, analysée sous l'angle d'une application pratique à cette population, fut sérieusement mise en doute, compte tenu de la situation actuelle. Alors qu'on reconnaissait la nécessité de changements, les participants ont demandé: «Est-ce qu'autant de changements pour un si petit nombre d'élèves en vaut vraiment le coup?»

ENTREVUES AVEC DES INTERVENANTS EXTERIEURS: THEMES PRINCIPAUX

Dans les cas où des efforts de bonne coopération existaient, on a témoigné un haut degré de satisfaction et de bénéfice mutuel. Cela peut être considéré toutefois comme l'exception plutôt que la règle. Les écoles secondaires étaient généralement perçues comme étant difficiles d'approche et on a souligné qu'il était ardu de travailler avec elles: des questions de territorialité, de confiance réciproque et d'absence de mécanismes pour faciliter la communication et les relations de travail ont souvent été mentionnées comme étant autant d'obstacles.

Ces organismes ont aussi confirmé l'existence de problèmes qui avaient été rapportés antérieurement par les écoles. On a aussi confirmé que les politiques et procédures variaient d'un organisme à l'autre. Par exemple, la fréquentation scolaire est obligatoire alors qu'une telle politique n'existe pas nécessairement dans un centre d'accueil. Ainsi une école secondaire peut être forcée de réintégrer un élève alors que celui-ci vient de quitter une institution spécialisée et cela même si son problème initial était justement son incapacité de s'adapter à une école régulière.

Tout comme dans le système d'éducation, on devait, là aussi, déplorer la disponibilité réduite de ressources humaines: il y a des restrictions budgétaires partout.

Au même moment, on reconnaissait que les efforts de mise en commun des ressources et de l'information étaient pratiquement inexistants. Par exemple, on devait souligner que le développement de communications et d'échanges efficaces était entravé par l'obligation de maintenir le caractère de confidentialité des dossiers - les écoles, les agences de services sociaux et les autres organismes sont en effet régis par des politiques qui bloquent la transmission d'informations qui, nonobstant leur caractère personnel, sont potentiellement utiles à l'ensemble des intervenants.

SOMMAIRE DES ENTREVUES

Si les entrevues devaient révéler qu'il existait des différences appréciables entre les commissions scolaires, les types d'écoles, les quartiers municipaux et les opinions individuelles, elles devaient néanmoins faire ressortir des perceptions unanimes. C'est ainsi que le rôle de l'école, la justesse des critères d'identification, les services offerts et la disponibilité des ressources devaient être sérieusement remis en question. Les relations de travail entre les différents organismes furent aussi décrites comme étant problématiques. Au même moment, on observait qu'il existait une préoccupation réelle d'aider cette population scolaire et on décrivait nombre d'expériences positives. L'impression

générale, toutefois, en était une de frustration à satisfaire les besoins de la majorité des élèves présentant de graves difficultés de comportement.

LE QUESTIONNAIRE

Des questionnaires complétés ont été reçus de 1 084 répondants représentant 91 des 112 écoles secondaires invitées à participer à ce sondage. Les données ont été analysées pour l'ensemble des répondants aussi bien qu'en fonction de quatre catégories d'appartenance: commission scolaire, type d'école, zone socio-économique et fonction du répondant. La distribution entre ces catégories, généralement représentatives de la population scolaire montréalaise, est détaillée à l'annexe B.

COMMENTAIRES GENERAUX

La situation géographique de l'école constitue un facteur critique. C'est ainsi qu'on enregistre plus de problèmes dans les écoles situées dans les milieux socio-économiquement défavorisés que dans les autres. On a aussi observé une interaction évidente entre la commission scolaire et sa situation géographique. Cette constatation devenait d'ailleurs moins discernable dans le cas des plus grandes commissions scolaires où existe les deux types de milieux. Précisons, toutefois, que les données provenant des petites commissions scolaires étaient largement influencées par la proportion d'élèves appartenant aux milieux défavorisés qu'on y trouvait.

On a aussi observé des variations appréciables dans le nombre de répondants qui s'identifiaient à une fonction particulière (ex. psychologues (N=13) et professeurs de secondaire I et II (N=183)). De plus, 57 répondants n'ont pas précisé leur fonction. Par conséquent, une simple analyse qui porterait sur les données brutes obtenues à partir de la fonction pourrait entraîner une perception biaisée des résultats.

Pour ces raisons, les résultats que nous avons obtenus à partir des catégories: fonction du répondant et commission scolaire, ne seront cités que lorsque nous pouvons vraiment formuler des interprétations claires et fondées. De plus, nonobstant la grande diversité de réponses que nous avons reçues de certains répondants, de même que de certaines écoles, le présent rapport reflète la situation générale observable sur l'île de Montréal et non des situations particulières.

Précisons, en dernier lieu, que les répondants avaient la possibilité de laisser des cases en blanc dans le questionnaire lorsqu'ils ne connaissaient pas la réponse à une question. Le taux de «cases en blanc» enregistré dans cette recherche correspond à celui qu'on observe dans des sondages de cette nature. Toutefois,

il est intéressant d'observer que, de manière générale, on a laissé plus de «cases en blanc» lorsqu'on devait répondre à des questions qui n'étaient pas normalement associées à la fonction du répondant (ex.: la prostitution) que dans le cas contraire (ex.: comportement à l'intérieur de l'école).

REVUE BIBLIOGRAPHIQUE: THEMES PRINCIPAUX

DEFINITION

Un des plus graves problèmes, cité dans les ouvrages que nous avons consultés, est l'absence d'une définition claire et généralement acceptée de cette population scolaire (voir Grosenick & Huntze, 1980; Csapo, 1981). Des différences ont été observées entre les définitions que proposent divers niveaux juridiques: états, provinces et instances locales. Des distinctions sont aussi faites entre les degrés de gravité. La nature du problème peut aussi susciter des ambiguités. On se demande s'il est fondamentalement d'ordre inter-personnel ou intra-personnel. Toutefois, même quand on propose une définition, on observe que son utilité pour identifier des élèves demeure typiquement inadéquate. Ainsi, ce problème peut expliquer que nombre de ces élèves ne sont pas identifiés et qu'il en résulte des services inadéquats. Les écoles doivent, en effet, justifier leurs dépenses et elles peuvent difficilement investir dans des secteurs où l'on ne rencontre que des zones grises.

EVALUATION

En termes généraux, trois grandes approches ont été retenues: l'utilisation de l'opinion d'experts, les tests psychométriques et l'observation. L'opinion d'expert provient habituellement d'un professionnel de la santé mentale qui utilise des entrevues, des études de cas ou des instruments cliniques afin de déterminer le bien-être psychologique de l'individu. Le test psychométrique est généralement construit pour mesurer des concepts psychologiques tels: l'estime de soi, les phénomènes affectifs, la perception de la réalité, etc. Les modèles axés sur l'observation tendent à quantifier, au jour le jour, des comportements observables.

Chacune de ces approches possède à la fois ses avantages et ses désavantages et on en utilise rarement une sans une autre. Recourir à un spécialiste pour des évaluations et des opinions précises présente habituellement deux problèmes: a) celui de la disponibilité puisque les listes d'attente sont longues; et b) celui de la difficulté de traduire un diagnostic psychiatrique en «langage» scolaire. Cette approche peut toutefois devenir rentable lorsque le spécialiste est disponible à plein temps.

L'utilisation de tests psychométriques (questionnaires, inventaires, etc), se révèle particulièrement utile lorsqu'on cherche à faire du dépistage en grands groupes. Toutefois, ces tests s'avèrent peu fiables, d'une validité discutable et peu utile pour planifier des interventions concrètes à partir des résultats obtenus quand on veut s'en servir dans des cas individuels.

Les modèles axés sur l'observation correspondent directement aux problèmes spécifiques qu'on rencontre dans le milieu scolaire. Ils permettent de déterminer des cadres précis et d'identifier les «conditions d'occurrence probable» de problèmes dans des cas particuliers. Néanmoins, leur utilisation exige, règle générale, une formation et un degré d'implication accrus de la part du personnel de l'école. De plus, l'efficacité de ce modèle pour inventorier les dimensions intra-personnelles d'un problème, est limitée.

LES INTERVENTIONS

Les interventions destinées aux élèves ayant des problèmes de comportement ont tendance à être axées sur l'une des deux grandes approches suivantes: le modèle médico-psychologique et celui de «l'apprentissage-béhavioriste». Dans la première, qui se fonde sur une cause intra-personnelle, le traitement est orienté vers la modification d'un trait de caractère particulier ou d'un ensemble de traits (par exemple, avoir une faible image de soi) qui se traduit ensuite par des améliorations dans les activités inter-personnelles et dans celles qui se rattachent à une tâche.

Le modèle de «l'apprentissage-béhavioriste» présume qu'une connexité fonctionnelle existe entre les conditions environnementales et les problèmes aussi bien inter qu'intra-personnels. Par conséquent, des modifications aux dites conditions se traduiraient par des améliorations aux deux niveaux.

Pris séparément, aucune de ces deux approches n'a démontré son utilité pour la majorité des élèves à l'intérieur de la majorité des conditions.

Au cours des quinze dernières années, on a observé dans le monde scolaire une tendance qui privilégie l'approche «apprentissage-béhavioriste» aux dépens du modèle médico-psychologique. Cette tendance peut être attribuée à la nature des problèmes auxquels l'école est confrontée tout comme à l'efficacité de sa mise en oeuvre à l'intérieur du milieu scolaire.

Le modèle «apprentissage-béhavioriste» a permis l'émergence de deux sous-modèles. Le premier postule que les élèves présentant de graves problèmes de comportement éprouvent fondamentalement des déficits d'aptitude, c'est-à-dire qu'ils ne disposent pas d'autres alternatives à l'intérieur de leur répertoire de comportements. Par conséquent, les interventions dictées par ce contexte tendent à circonscrire les zones de déficience (ex.: l'inaptitude à s'assumer efficacement), et à enseigner à l'élève des comportements alternatifs appropriés.

Dans un chapitre ultérieur, on orientera le lecteur dans l'utilisation appropriée de ces divers modèles d'intervention en fonction des problèmes spécifiques.

L'ORGANISATION

Un vaste éventail de modèles organisationnels furent trouvés dans les différents ouvrages de référence que nous avons consultés. Nous n'aborderons pas, dans cette étude, ceux qui sont offerts dans des centres de traitement résidentiels.

Les écrits sur les approches en milieu scolaire ou sur les approches combinées milieu-scolaire ou autres organismes présentent certains thèmes communs. Premièrement, on accorde une toute première priorité au leadership scolaire. À la suite d'une impressionnante rétrospective des innovations éducatives dans le milieu scolaire, on insiste sur le fait que les conditions fondamentales de leur succès comprennent: «Un appui solide de la commission scolaire originant de l'administration centrale» et «l'engagement, l'appui et l'implication du directeur de l'école au niveau du district (Fullan, Miles & Taylor, 1980, p. 137)». La clarté du but à atteindre, une bonne communication et une collaboration efficace, tout comme l'absence d'expérience négative d'innovation, sont aussi citées comme des facteurs positifs (Fullan, Miles & Taylor, 1980).

Deuxièmement, le système en cascade a constitué un principe d'organisation éducative qui caractérise les organismes où l'on a choisi de placer l'élève dans le milieu le moins restrictif possible. Ce modèle oblige à une flexibilité dans les horaires, les attentes scolaires et les types d'intervention.

Troisièmement, le recours à des plans d'éducation personnalisés s'est avéré tout particulièrement utile lorsque nombre d'interventions se déroulaient au même moment. Des distinctions entre l'utilisation de plans d'éducation personnalisés (I.E.P.) aux Etats-Unis et ailleurs seront présentées, en détail, dans la section des recommandations.

Quatrièmement, les programmes les plus efficaces ont tous un ensemble de procédures opérationnelles bien défini et bien articulé. Ceci comporte habituellement: a) un système d'identification et de référence; b) une évaluation récente du niveau de fonctionnement de l'élève; c) une vue globale des interventions spécifiques; d) un énoncé des objectifs à atteindre et un mécanisme qui permet de les consigner et e) une procédure de communication avec les autres organismes et les familles.

Cinquièmement, on a observé une tendance à utiliser des instruments d'évaluation critériés dans les matières scolaires traditionnelles. Le concept d'objectifs minimaux à atteindre a été mis en place pour une catégorie d'élèves dont les progrès sont plus lents que ceux de leurs pairs. Une approche similaire a été prévue dans le domaine de l'acquisition d'aptitudes sociales (voir Stephens, 1978) et pour l'évaluation et la correction des déficits dans ce secteur.

Tous ces modèles sont présentés d'une manière plus détaillée dans la partie subséquente de cette recherche qui traite des problèmes spécifiques et de leurs solutions.

TYPOLOGIE DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT

Comment définit-on une difficulté grave de comportement dans une école secondaire? A partir de quels critères identifie-t-on les élèves qui peuvent éprouver ces difficultés? Ces questions ont souvent été formulées aussi bien lors des entrevues que dans les ouvrages que nous avons consultés.

Le ministère de l'Éducation offre des services spéciaux à l'élève:

> «... dont l'évaluation psycho-sociale révèle une difficulté d'adaptation aux plans affectif et social dans le contexte scolaire. Cet élève nécessite des services éducatifs spéciaux.» (article 2.4, Instruction AE-15-81-01).

DEFINITIONS UTILISEES DANS CETTE ETUDE

C'est à partir d'une approche empirique qu'on s'est attaqué à la question d'une définition dans cette étude. Ceux qui ont été interviewés nous ont donné une interprétation personnelle du terme «difficulté grave de comportement» et ont expliqué comment on abordait cette question dans leur commission scolaire. Les témoignages ont ensuite été soumis aux répondants du questionnaire sous la forme d'une série de cas décrivant différents comportements d'élèves à l'école, comportements qu'on leur demandait de classifier en fonction de la gravité du problème.

C'est ainsi que «la nature persistante du problème» s'est classée comme le critère le plus important quand il s'agissait de déterminer le niveau de gravité. Ce facteur était étroitement suivi par le «degré de contact de l'élève avec la réalité, la violation régulière des lois... ou des règlements scolaires». Tous ces critères ont été considérés comme «passablement importants» ou «très importants» par les répondants. Ces données sont constantes en regard des quatre catégories de répondants, définies précédemment.

Lorsque les répondants ont eu à évaluer le critère de gravité des études de cas qu'on leur proposait, on a obtenu les résultats suivants:

- la délinquance, incluant le vol ou le vandalisme, s'est classée comme la plus importante difficulté de comportement, méritant les mentions «très grave» et «passablement grave».

- le fait de déranger la classe, comme de faire des crises et d'avoir des comportements bizarres, a été considéré comme étant «passablement grave».

- un comportement infantile, de repli sur soi et de manque de confiance, a été classé comme étant «grave» et «légèrement grave».

Ces résultats sont sensiblement constants chez les quatre catégories de répondants, à l'exception des variations de perceptions détaillées ci-après. Ainsi, les répondants de la Commission des écoles catholiques de Verdun ont classé comme étant moins graves les comportements où il y avait repli sur soi, attitudes bizarres et délinquance, comparativement à ceux des autres commissions scolaires. Les répondants de la Commission scolaire de Lakeshore ont classé, pour leur part, le repli sur soi et les attitudes bizarres comme étant plus graves. Ces perceptions sont particulièrement intéressantes quand on considère le fait qu'à la Commission des écoles catholiques de Verdun on rapporte l'un des plus hauts niveaux de concentration de ces élèves dans les quartiers défavorisés alors qu'à la Commission scolaire de Lakeshore on enregistre l'un des plus faibles niveaux de concentration.

LE NOMBRE DES ELEVES PRESENTANT DE GRAVES PROBLEMES DE COMPORTEMENT

Le chiffre officiel, en ce qui a trait au nombre d'élèves identifiés comme ayant des problèmes socio-affectifs sur l'île de Montréal, en 1980-1981, était de 625, soit 0,56 % de l'ensemble de la population scolaire de niveau secondaire. Il s'agit d'un pourcentage plus faible que celui enregistré dans un relevé national américain qui aboutissait à un taux d'incidence officiel d'environ un pour-cent (Grosenick & Huntze, 1980).

Dans les projets de recherche, le taux varie par contre de 2% à 10 % (Grosenick & Huntze, 1980). Ces données coïncident avec celles que nous avons obtenues lors de nos entrevues.

L'analyse de l'ensemble des réponses obtenues via notre questionnaire indique, en effet, que 5 278 élèves, ou 4,708 % de l'ensemble de la population scolaire de niveau secondaire, présentent des difficultés graves de comportement.

Les écoles situées dans des milieux défavorisés signalent un taux de 5,47 %, comparativement à 4,42 % pour les autres écoles. Il s'agit d'une augmentation significative de 24 %. Il est à noter que ces derniers chiffres expliquent, en grande partie, l'écart de taux qu'on observe d'une commission scolaire à l'autre.

Le Tableau 1 présente deux colonnes de chiffres. La première, sous la rubrique «selon le questionnaire», correspond au pourcentage d'élèves sur l'ensemble de la population scolaire, considérés comme ayant de graves problèmes de comportement, tel que déclaré par les répondants.

La deuxième colonne, pour sa part, identifiée comme «officiels», collige les statistiques des commissions scolaires et correspond au pourcentage d'élèves identifiés comme «mésadaptés socio-affectifs» et fréquentant les écoles secondaires.

TABLEAU 1

TAUX OBSERVES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

	SELON LE QUESTIONNAIRE	OFFICIELS
C.S.S.C.	5,95 %	0,41 %
C.E.C.V.	5,57 %	1,04 %
C.E.C.M.	5,10 %	0,27 %
C.E.P.G.M.	4,94 %	0,33 %
C.S.J.L.R.	4,91 %	1,00 %
C.S.S.S.L.	3,91 %	1,57 %
C.S.B.C.	3,39 %	1,91 %
C.S.L.	3,03 %	0,13 %

Ces chiffres traduisent avec éloquence le problème crucial que rencontrent actuellement les écoles secondaires; on observe, en effet, un fossé significatif entre le nombre d'élèves qui sont identifiés comme nécessitant des services et le nombre d'élèves qui réellement pourraient avoir besoin de services. Cette situation pourrait être attribuée à un problème de définition; la majorité des élèves qui présentent des problèmes graves de comportement ne sont pas associés à l'expression

«mésadaptés socio-affectifs». Si c'est le cas, deux solutions devraient être envisagées: on devrait donner une interprétation plus large de cette catégorie d'élèves; ou encore, on devrait créer une autre manière de fournir les services requis à ces élèves.

Cependant, un examen plus attentif du Tableau 1 indique clairement qu'il y a tout un champ d'interprétation à l'intérieur de la définition de «mésadapté socio-affectif». Dans certaines commissions scolaires, les chiffres du questionnaire ne sont que deux fois plus élevés que ceux qui apparaissent dans la colonne des chiffres officiels alors que, dans d'autres, la différence est quinze fois plus élevée. Cela indique que les politiques qui prévalent dans une commission scolaire, de même que les procédures administratives peuvent influer considérablement sur le nombre d'élèves identifiés comme «mésadaptés socio-affectifs».

Les plus petites écoles où on ne compte qu'un cycle rapportent un taux plus élevé (5,11 %) que les écoles où existent les deux cycles (4,81 %) ou les polyvalentes (4,53 %). Cette découverte va complètement à l'encontre des données recueillies dans les entrevues et certains des commentaires recueillis dans les questionnaires.

Des divergences appréciables ont aussi été découvertes entre les répondants qui s'identifient comme ayant des fonctions multiples. Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions de ces différences, deux importantes tendances semblent manifestes.

Premièrement, on observe que les directions d'école ont tendance à déclarer des taux qui coïncident avec ceux communiqués par la majorité des professeurs et des professionnels.

Deuxièmement, les professeurs qui oeuvrent auprès des élèves de secondaire I et II rapportent un taux qui est supérieur de 17 % à ceux communiqués par leurs homologues de secondaire III, IV ou V. On peut d'ailleurs vérifier ces constatations dans le Tableau 2.

TABLEAU 2

TAUX OBSERVES SELON LA FONCTION DU REPONDANT

	POURCENTAGE EN FONCTION DU TOTAL DE LA POPULATION SCOLAIRE
Travailleur social	6,78
Représentant du syndicat	6,63
Psycho-éducateur	6,48
Psychologue	5,54
Conseiller en orientation	5,29
Professeur de secondaire I et II	5,13
Directeur adjoint (autre que le responsable des services aux élèves)	4,96
Infirmière	4,82
Directeur	4,56
Directeur adjoint, responsable des services aux élèves	4,58
Professeur du secteur de l'enseignement professionnel	4,44
Professeur de secondaire III, IV ou V	4,38
Professeur des élèves présentant de graves difficultés de comportement	4,36
Président du conseil d'école	3,57

D'une part, ces résultats suggèrent que le «point de vue» découlant de la fonction qu'exerce le répondant peut influencer sa perception du problème. D'autre part, l'uniformité qu'on observe dans les réponses aux autres volets du questionnaire indique que les véritables disparités existent surtout au niveau des niveaux d'âge, des types d'écoles et des groupes socio-économiques.

LES DIFFICULTES DE COMPORTEMENT: LEUR NATURE, LEUR FREQUENCE, NOMBRE D'ELEVES AFFECTES

CARACTERISTIQUES GENERALES

Les données du questionnaire font ressortir deux types distincts de difficultés de comportement. Le premier survient fréquemment et comporte un type d'incidents qui, en soi, n'est pas considéré comme étant particulièrement significatif; par exemple, les agressions verbales (insultes ou menaces). Le deuxième, jugé comme étant très grave dans ses manifestations (ex.: agression physique contre des professeurs), se produit beaucoup plus rarement. Il est à noter que les quatre catégories de répondants partagent ici une même opinion.

Afin de comprendre la nature précise de la situation actuelle, on a demandé aux répondants du questionnaire d'évaluer la fréquence des huit comportements problématiques qui avaient été le plus fréquemment cités lors des entrevues. Pour chacun de ces problèmes, le répondant devait indiquer deux nombres différents: le premier se rapportait aux incidents dont il était certain qu'ils s'étaient effectivement produits alors que l'autre concernait des problèmes dont il soupçonnait l'existence. On leur demandait également de préciser le nombre certain et le nombre soupçonné d'élèves qui ont de tels comportements. Les résultats démontrent un accroissement qui se situe dans la proportion de deux à cinq entre les notions de certitude et de soupçon. Dans le Tableau 3, nous présentons les statistiques obtenues en fonction de la fréquence de ces comportements au cours d'une année scolaire; les pourcentages d'élèves impliqués sont basés sur l'ensemble de la population de l'école. Les quatre catégories de répondants ont réagi d'une manière constante; cela fait ressortir les contrastes qui existent entre les statistiques officielles et les données de ce questionnaire.

TABLEAU 3

TAUX SE RAPPORTANT A L'INCIDENCE DE PROBLEMES DE COMPORTEMENT SPECIFIQUES

PROBLEMES DE COMPORTEMENT	NOMBRE D'EVENEMENTS		POURCENTAGE EN FONCTION DU TOTAL DE LA POPULATION SCOLAIRE	
	CERTITUDE	SOUPCON	CERTITUDE	SOUPCON
Agression verbale	21	57	1,65	4,14
Vandalisme	10	23	0,75	1,74
Vol	9	35	0,65	2,89
Agression physique sur des élèves	9	23	0,72	2,20
Vente de drogues	7	32	0,39	1,51
Extorsion	3	19	0,30	1,62
Prostitution	3	12	0,28	1,08
Agression physique sur des professeurs	2	4	0,20	0,54

Il est important de mentionner que ces chiffres précisent le taux d'incidence de certains problèmes de comportement observés dans les écoles secondaires. Il ne faut donc pas les interpréter comme des actes qui seraient essentiellement attribuables aux élèves présentant des difficultés graves de comportement. Un profil de cette catégorie d'élèves est d'ailleurs tracé dans une section subséquente de cette recherche.

A l'exception des deux problèmes «extorsion» et «vente de drogues (ou d'autres articles illégaux)», on observe un taux plus élevé de comportements déviants dans les milieux défavorisés. Il est intéressant de souligner que les exceptions précités sont des comportements dont les manifestations impliquent des sommes d'argent.

Les comparaisons entre les types d'écoles font ressortir un ensemble de résultats particulièrement surprenants. Contrairement aux opinions recueillies lors des entrevues, ce n'est pas dans les polyvalentes ou dans les écoles où existent les deux cycles que les taux les plus élevés ont été rapportés. A l'exception de l'incident «vente de drogues (ou d'autres articles illégaux)», les taux enregistrés dans les écoles de premier cycle, plus petites, sont égaux ou plus élevés que ceux enregistrés dans les autres catégories d'écoles secondaires. On trouve confirmation d'un taux d'incidence plus élevé chez les jeunes élèves quand on compare les réponses des professeurs de secondaire I et II à celles de leurs homologues de secondaire III, IV et V; en effet, les enseignants du premier cycle rapportent des taux plus élevés dans les cas d'agressions verbales, d'agressions physiques et d'extorsion et des taux moins élevés pour la vente de drogues ou d'autres articles illégaux.

Quand on compare les commissions scolaires, on y découvre une proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés. La Commission des écoles catholiques de Verdun et la Commission scolaire Sainte-Croix rapportent constamment des taux d'incidence plus élevés que la Commission scolaire Baldwin-Cartier, la Commission scolaire de Lakeshore et la Commission scolaire Sault-Saint-Louis.

Les réponses des professeurs et des administrateurs sont sensiblement identiques. De fait, il existe autant de disparité entre les différents types d'administrateurs et de professeurs qu'on en observe entre ces deux groupes. On obtient un résultat similaire lorsqu'on compare les réponses du personnel professionnel à celles des administrateurs et des professeurs. Les données laissent présupposer que le point de vue de chacun constitue un facteur important bien que des disparités puissent être attribuables aux différences d'échantillonnage, aux commentaires transmis par les répondants, de même qu'au nombre inégal de cases laissées en blanc.

PORTRAIT-TYPE DES ELEVES EN DIFFICULTE GRAVE DE COMPORTEMENT

CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

Les résultats dépeignent généralement une image négative. Bien que la majorité des répondants aient affirmé que ces élèves étaient en bonne santé et qu'ils n'étaient pas enclins à se blesser physiquement, plus de 80 % ont précisé que ces élèves avaient moins d'amour-propre que les autres élèves, qu'ils éprouvaient des difficultés d'apprentissage et qu'ils trouvaient l'école ennuyante. Seuls les psychologues et les infirmières font exception en étant divisées sur la possibilité de «violence envers soi-même».

Les deux tiers des répondants ont indiqué que ces élèves n'étaient ni doués ni talentueux; cette perception va à l'encontre des rapports de recherche sur le sujet où l'on conclut qu'au sein de ceux qui présentent des difficultés graves de comportement, on retrouve une prédominance d'élèves doués.

CHEMINEMENT SCOLAIRE ET SEXE

Parmi les répondants, 96 % indiquent que ces élèves ont vécu toute une série de problèmes qui a démarré alors qu'ils étaient au niveau primaire.

Près de 70 % des répondants ont mentionné que ces élèves cheminaient du premier cycle au deuxième cycle et que les difficultés qu'ils rencontraient demeuraient semblables. Ces données ne devraient pas laisser croire que les problèmes rencontrés dans les deux cycles sont identiques; par exemple, la vente de drogues et le décrochage scolaire sont plus élevés au deuxième cycle.

Les deux tiers des répondants ont indiqué que les comportements problématiques sont identiques chez les garçons et chez les filles. Cependant, on estime qu'on les retrouve deux fois plus chez les garçons que chez les filles.

ABUS DE DROGUES ET D'ALCOOL

Seulement 8 % des répondants ont indiqué une utilisation de drogues «fortes» par les élèves. Toutefois, ce chiffre grimpe à 85 % pour l'utilisation des drogues «douces» et à 47 % pour la consommation d'alcool (il est à noter que cette tendance est plus prononcée chez les élèves du deuxième cycle). De plus, les élèves de milieux défavorisés sont perçus comme faisant un usage régulier d'alcool par 34 % des répondants, ce qui est inférieur aux élèves provenant d'autres milieux où le pourcentage cité grimpe à 52 %.

Pour les élèves qui sont des consommateurs réguliers, les répondants ont rapporté que cela affectait négativement leur comportement à l'école, et davantage si on recourt aux drogues douces (87 %) que si l'on fait usage d'alcool (66 %).

COMPORTEMENT SOCIAL

Les élèves présentant de graves problèmes de comportement n'ont pas été perçus comme faisant une utilisation constructive de leurs périodes de loisirs, et ce, aussi bien à l'école (97 % des répondants) qu'à l'extérieur de l'école (95 % des répondants). De fait, les répondants indiquent que l'ensemble des étudiants participent dans une proportion de 30 % aux activités para-scolaire, alors que seulement 12 % des élèves présentant des problèmes graves de comportement y participent.

On a aussi enregistré une perception qui voudrait que les modèles de comportement social de ces élèves changent avec le temps. Ainsi, alors que le tiers des répondants indique que ces élèves ont tendance à s'isoler ou à appartenir à un groupe fermé, on se rend compte que les deux tiers des répondants de secondaire IV et V considèrent cette clientèle comme ayant tendance à s'isoler.

COMPORTEMENT SCOLAIRE

C'est aux routines régulières de l'école que ces élèves ont le plus de difficulté à s'adapter. Plus de 85 % des répondants mentionnent que cette population scolaire a tendance à faire l'école buissonnière et à s'absenter des périodes de classe.

Plus de 90 % des répondants ont rapporté que ces élèves ne complétaient pas les travaux demandés - à l'école ou à la maison - dérangeaient en classe, n'apportaient pas le matériel approprié, n'étaient pas attentifs aux cours et étaient moins efficaces dans leur travail que les autres élèves.

De tous les répondants, 80 % ont indiqué que ces élèves trouvaient trop longues les périodes de cours, qu'il s'agisse des cours qu'ils préféraient ou de ceux qu'ils aimaient le moins.

La tendance «à se promener un peu partout dans l'école» a été rapportée par un plus grand nombre de répondants provenant des polyvalentes (76 %) que des écoles de premier cycle, plus petites (60 %).

CAPACITE D'APPRENTISSAGE ET REUSSITE SCOLAIRE

Dans le domaine de la réussite scolaire, les élèves présentant des difficultés graves de comportement se situent en-dessous des autres élèves, selon 95 % des répondants, et ces élèves ont des failles dans leur apprentissage de base selon une proportion identique de répondants.

TYPOLOGIE DES FAMILLES OU ON TROUVE DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES GRAVES DE COMPORTEMENT

STRUCTURE ET FONCTION

Les informations recueillies lors des entrevues signalaient qu'on enregistrait une augmentation du nombre de familles monoparentales - plus de 50 % de l'ensemble des familles dans certains quartiers de l'île. Les répondants au questionnaire pensent, dans une proportion de 73 %, que les élèves présentant des difficultés graves de comportement proviennent de famille monoparentales. Ce taux élevé ne permet pas de trouver là une relation de cause à effet puisque la grande majorité des élèves provenant de familles monoparentales ne présentent pas de difficultés graves de comportement.

Il y a quelque chose de plus significatif: 90 % des répondants croient que ces élèves proviennent de famille où règne la discorde. Cela suggère donc que la qualité des relations entre les membres d'une famille constitue un facteur plus marquant que le fait d'appartenir à une famille monoparentale.

RELATIONS FAMILIALES AVEC LES ELEVES

Les répondants divergeaient d'opinion lorsqu'il s'agissait d'exprimer leurs perceptions sur la manière dont les parents essayaient de modifier le comportement de leur enfant en discutant avec eux, en prenant des mesures correctives ou en cherchant de l'aide à l'extérieur du foyer. On observait toutefois chez les administrateurs et les professionnels une tendance à évaluer plus positivement l'action des parents que ne le faisaient les professeurs. Cela peut être attribué à des circonstances conjoncturelles qui font que les professeurs sont moins renseignés sur l'action des parents.

RELATIONS FAMILIALES AVEC LE MILIEU SCOLAIRE

Les personnes interviewées étaient aussi divergentes d'opinion quand il s'agissait d'évaluer la tendance des parents à coopérer avec l'école ou à assister aux réunions avec le personnel de l'école. Toutefois, un examen des facteurs socio-économiques démontre que 40 % des répondants oeuvrant dans des milieux défavorisés trouvent que les parents collaborent et 29 % d'entre eux pensent que les parents assistent volontiers aux réunions avec le personnel de l'école. Ces chiffres diffèrent de ceux obtenus à l'extérieur des milieux défavorisés, où 60 % des répondants rapportent que les parents sont coopératifs et 56 % reconnaissent qu'ils consentent à assister aux réunions avec le personnel de l'école.

Un nombre plus faible de répondants des écoles où on trouve le secondaire I, II et III rapportent de la coopération de la part des parents (45 %), ou leur disponibilité à assister à des réunions avec le personnel de l'école (36 %), que celui observé dans les écoles où il y a le secondaire IV et V, où 70 % des répondants reconnaissent un désir d'implication de la part des parents et leur souci d'assister aux réunions avec le personnel de l'école. Ici encore, la perception des administrateurs et des professionnels est plus positive que celles des professeurs.

On a enfin observé une certaine uniformité dans les réponses des quatre catégories de répondants quand il s'agissait d'évaluer l'acceptation de la part des parents des mesures d'aide ou des références suggérées par l'école (59 % des répondants). Toutefois, seulement 31 % pensent que les parents ont suivi les suggestions émises par l'école.

LES FAMILLES: ABUS ET NEGLIGENCE

Les répondants ont indiqué que ces enfants étaient maltraités par leurs parents, davantage au plan psychologique (74 %) qu'au plan physique (45 %). On observait néanmoins plus de tendance aux sévices physiques dans les milieux défavorisés (45 %) que dans les autres milieux (37 %). Cela concorde avec un autre point du sondage; ces élèves usent de violence envers les adultes, selon 36 % des répondants (52 % de ceux venant de milieux défavorisés et 29 % seulement de ceux venant des autres milieux).

Chez les répondants de secondaire IV et V, seulement 14 % ont rapporté que les parents usaient de violence physique avec ces enfants.

Quant à la violence psychologique, 74 % de l'ensemble des répondants ont indiqué que les parents l'exercaient contre de tels élèves; en secondaire IV et V, ce pourcentage diminue.

Précisons enfin que 60 % des répondants pensent que ces élèves font l'école buissonnière alors que leurs parents le savent pertinemment.

LES FAMILLES ET L'ABUS DE STUPEFIANTS

Près de la moitié des répondants ont exprimé l'opinion que les parents de ces élèves avaient des problèmes d'alcoolisme alors que 10 % seulement ont rapporté qu'ils pouvaient s'adonner aux drogues.

LES SERVICES

LES APPROCHES ORGANISATIONNELLES

On a demandé aux répondants la question suivante: «Depuis le début de l'année, combien d'élèves présentant des difficultés graves de comportement ont cessé de fréquenter votre école?» Leurs réponses à cette question, exprimées en pourcentage par rapport à l'ensemble de la population scolaire, sont données au Tableau 4.

TABLEAU 4

FREQUENTATION SCOLAIRE DES ELEVES PRESENTANT DE GRAVES DIFFICULTES DE COMPORTEMENT

	% DU TOTAL DE LA POPULATION SCOLAIRE
Non-fréquentation involontaire:	
- expulsion	0,68
- suspension continue	0,86
- entente tacite avec l'élève	0,71
TOTAL DE LA NON-FREQUENTATION INVOLONTAIRE:	2,25
Solutions alternatives où l'on offre des services éducatifs:	
- institution ou école spéciale	0,37
- emprisonnement ou placement en centre de détention	0,20
- transfert dans une autre école régulière	0,57
TOTAL DES SOLUTIONS ALTERNATIVES:	1,14
TOTAL DES ABANDONS VOLONTAIRES:	1,26

Ces données sont révélatrices à bien des égards. Premièrement, elles suggèrent que l'on peut intervenir auprès de ces élèves en difficulté de comportement en favorisant un retrait de l'école. Puisque les répondants suggèrent un taux d'incidence de 4,708 % et que les données officielles des commissions scolaires laissent voir un taux de 0,56 %, on peut croire que la différence de 4,148 % est comblée par la non-fréquentation involontaire (2,25 %), les abandons volontaires (1,26 %) et les transferts à d'autres écoles régulières (0,57 %). Si c'est le cas, les interventions qui ont été faites sont beaucoup plus d'ordre administratif que de nature pédagogique.

Deuxièmement, l'analyse des résultats démontre que les taux d'abandon volontaire (décrochage scolaire) sont beaucoup plus élevés dans les milieux défavorisés (1,66 %) que dans les autres (1,14 %). De plus, il faut carrément souligner que ce taux est quatre fois plus élevé à la Commission des écoles catholiques de Verdun qu'il ne l'est à la Commission scolaire de Lakeshore. On constate aussi que le taux de décrochage scolaire de cette catégorie d'élèves est deux fois plus élevé dans les écoles de deuxième cycle (2,38 %) que dans celles du premier cycle (1,38 %).

Troisièmement, on observe que le taux d'incidence «des élèves qui décident de ne plus aller à l'école à la suite d'une entente tacite» est sensiblement identique dans les différents milieux socio-économiques bien qu'il diffère considérablement entre les commissions scolaires. Ainsi, on déclare un taux trois fois plus élevé à la Commission des écoles catholiques de Verdun qu'à la Commission scolaire de Lakeshore. De la même nature, le taux observé dans les écoles qui regroupent les secondaires IV et V est presque le double de celui qu'on enregistre dans les autres types d'écoles.

Ainsi, le type d'école (mais plus vraisemblablement l'âge et la situation scolaire), le milieu socio-économique et les différentes politiques en usage dans les commissions scolaires sont autant de facteurs déterminants qui influent sur le traitement d'un cas.

LES REGLEMENTS DE L'ECOLE

D'une manière générale, les répondants croient que les règlements, de même que les conséquences qui surviennent lorsqu'on ne s'y conforme pas, étaient «clairs» ou «passablement clairs». Toutefois, on a observé que les administrateurs avaient une plus grande tendance à percevoir la clarté desdits règlements que les professeurs ou le personnel professionnel.

LA DISCIPLINE

Alors que les répondants, d'une manière générale, jugent que les procédures disciplinaires constituent un outil «efficace» ou «passablement efficace», il a été intéressant de constater que les systèmes de contrôle, comme ceux utilisés pour les absences, suscitent un degré de satisfaction plus élevé que les résultats des mesures s'appliquant à la violation des règlements.

L'ORGANISATION GENERALE DE L'ECOLE

Les répondants ont indiqué que l'organisation de services destinés aux élèves présentant des difficultés graves de comportement ne semblait ni précise, ni adéquate. Les résultats deviennent encore plus significatifs lorsqu'on analyse les procédures spécifiques.

Ainsi, alors que 74 % des répondants rapportent que dans leur école on peut suspendre un élève de ses cours sans l'exclure de l'école, 51 % seulement de l'ensemble des répondants trouvent qu'il s'agit là d'une méthode efficace pour diminuer les problèmes de

comportement. Il est intéressant de souligner toutefois, que plus des trois quarts des administrateurs rapportent cette mesure comme leur paraissant efficace.

De la même manière, alors que 63 % des répondants considèrent qu'il existe une tendance favorisant le placement de ces élèves en enseignement professionnel, seulement 41 % des répondants (40 % dans le cas des professeurs d'enseignement professionnel) croient que cette mesure est efficace pour diminuer leurs problèmes de comportement.

Lorsqu'on demande aux répondants: «Est-ce que dans votre école, les groupes-classes demeurent stables pour au moins 30 % de la durée des cours?», on observe une grande disparité en fonction des groupes d'âge. Près de la moitié des répondants indiquent qu'effectivement, c'est le cas pour les élèves du deuxième cycle alors que ce chiffre grimpe à 70 % dans le cas du premier cycle. Toutefois, 69 % des répondants reconnaissent que «ce mode de fonctionnement aide à diminuer le nombre d'incidents que peuvent occasionner de tels élèves». Il est à noter ici que cette perception est partagée par les quatre catégories de répondants.

LES SERVICES DISPONIBLES A L'ECOLE

Sur l'ensemble des répondants, 68 % ont mentionné que leur école offrait des services spécifiques pour s'occuper des élèves ayant des difficultés graves de comportement alors que 59 % indiquaient qu'il existait d'autres services pour s'occuper de ces élèves et qu'on les y référait fréquemment. L'analyse des témoignages obtenus de la part des quatre catégories de répondants montre toutefois deux exceptions significatives. Ainsi, environ un tiers seulement de ceux qui oeuvrent au niveau de secondaire IV et V ont indiqué que des services «spécifiques» ou d'«autres» services étaient disponibles. De la même manière, seulement près de la moitié des répondants de la Commission des écoles catholiques de Montréal ont rapporté que l'une ou l'autre de ces catégories de services était accessible. Il s'agit là d'une découverte passablement décevante compte tenu que près de la moitié des élèves du secondaire du territoire fréquente les écoles de cette commission scolaire.

LES SERVICES EXTERIEURS

Les répondants ont évalué le recours à des organismes externes pour des interventions à plein temps ou à temps partiel comme étant «absolument pas efficace» ou «pas efficace».

LES RESSOURCES

RESSOURCES HUMAINES

D'une manière générale, le nombre d'intervenants disponibles pour offrir des services aux élèves présentant des difficultés graves de comportement a été jugé comme étant inadéquat. Cela s'est avéré particulièrement fondé lorsqu'on a évalué le nombre de psychologues, de travailleurs sociaux et d'autres personnes-ressources aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. La disponibilité d'enseignants spécialisés, de conseillers en orientation et d'administrateurs a également été jugé inadéquate. Cette situation est particulièrement décevante, puisque les répondants indiquaient, dans une proportion de 79 %, que les professeurs avaient tendance à déployer beaucoup plus d'intérêt pour ces élèves lorsqu'on leur offrait des services; un effet multiplicateur était alors constaté.

Les répondants devaient se montrer satisfaits du niveau de formation des intervenants appelés à travailler spécifiquement avec ces élèves. Toutefois, on a observé un degré général d'insatisfaction en ce qui a trait aux programmes internes de perfectionnement qu'on offre aux enseignants réguliers dans ce domaine. De fait, la réponse à cette question est celle qui traduit la plus grande insatisfaction de tout le questionnaire.

DISPONIBILITE EN TEMPS

D'une manière générale, les répondants ont indiqué que le temps consacré aux interventions auprès de ces élèves était inadéquat ou adéquat. Toutefois, près de 75 % d'entre eux ont mentionné que leurs heures régulières de travail se trouvaient perturbées par des problèmes de comportement. Ce chiffre varie de 85 % à 92 % dans le cas des différentes catégories d'administrateurs scolaires et de 65 % à 83 % pour les différentes catégories de professeurs ou de professionnels.

Un examen du pourcentage de temps normal ainsi compromis est particulièrement révélateur. Alors que l'ensemble des répondants l'évalue à 24 %, ce chiffre grimpe à 39 % pour les directeurs adjoints responsables des services aux étudiants et à 40 % pour les enseignants qui ont charge d'élèves présentant des difficultés graves de comportement. Les répondants qui oeuvrent en milieux défavorisés déclarent en plus grand nombre (82 %) que ceux des autres milieux (74%), que leur temps est perturbé par ces élèves.

ESPACE REQUIS ET RESSOURCES FINANCIERES DISPONIBLES

Les répondants ont indiqué que l'espace requis, tout comme les ressources financières disponibles pour donner des services à ces élèves étaient inadéquats. Cette perception est partagée par l'ensemble des catégories de répondants.

LES INTERVENTIONS

APPROCHE GENERALE

Seulement 23 % des répondants croient adéquates les approches pédagogiques que l'on emploie avec les élèves en difficulté grave de comportement. On a observé un consensus en ce qui a trait au programme scolaire; il est perçu comme ne répondant pas d'une manière appropriée aux besoins et aux capacités de ces élèves.

CRITERES D'IDENTIFICATION

Sur l'ensemble des répondants, 57 % indiquent que les critères utilisés pour l'identification de ces élèves leur sont familiers. Presque deux fois plus d'administrateurs que de professeurs répondent ainsi. Des problèmes similaires ont surgi lorsqu'on posait des questions qui se rapportaient à la clarté et à la valeur intrinsèque des critères retenus. Les administrateurs jugeaient, d'une manière générale, que ces critères étaient adéquats alors que les professeurs et la majorité du personnel professionnel les disaient inadéquats ou adéquats.

PROCESSUS DE REFERENCE A L'INTERNE

En contraste avec ce qui précède, 87 % des répondants indiquent qu'ils connaissent les processus de référence. La manière de référer à la direction, aux conseillers en orientation, aux travailleurs sociaux, aux enseignants spécialisés et aux autres personnes-ressources semble généralement claire. Toutefois, alors que les administrateurs dépeignent ces processus comme étant «passablement clairs», les professeurs ont tendance à les considérer comme étant clairs ou peu clairs. C'est la même chose si on considère les types d'écoles. Les répondants qui oeuvrent dans des écoles de deuxième cycle jugent ces processus de référence comme n'étant pas clairs alors que leurs homologues dans les autres écoles les décrivent comme étant clairs.

Précisons enfin que les administrateurs considèrent que les procédures de référence sont bien respectées alors que les professeurs les jugent inadéquates.

PROCESSUS DE REFERENCES VERS DES ORGANISMES EXTERNES

Environ la moitié des répondants ont indiqué qu'ils connaissaient le processus de référence de l'école vers des organismes externes. Ce chiffre varie toutefois beaucoup. Plus de 80 % dans le cas des administrateurs et du personnel professionnel et 34 % pour les professeurs. Cette constatation n'a pas de quoi surprendre, compte tenu des champs de responsabilité de ces intervenants. Également, les administrateurs et le personnel professionnel ont tendance à indiquer que, dans ce cas, les procédures sont claires, alors que, de manière générale, les professeurs les trouvent peu claires. Nonobstant ces différences, la plupart des répondants, y inclus les administrateurs, ont indiqué que les procédures de référence de l'école vers des organismes externes ne fonctionnaient pas adéquatement. Seuls, les travailleurs sociaux font exception et les ont déclarées effifaces.

Ces données suggèrent que l'angle sous lequel un individu regarde peut expliquer les écarts entre les réponses des administrateurs, celles des professeurs et celles du personnel-ressource. Ces différences peuvent être attribuées à des différences de perception - un problème qu'on peut résoudre en améliorant les échanges d'information - ou encore, à des façons différentes qu'ont des personnes d'envisager la réalité, selon leur fonction.

LES EVALUATIONS

Règle générale, la clarté, la justesse et l'efficacité des évaluations portant sur les progrès sociaux et académiques étaient jugées inadéquates. Cependant, les administrateurs ont tendance à beaucoup mieux percevoir ces procédures que le personnel enseignant.

On considère, de plus, que l'évaluation des performances scolaires semble qualitativement supérieure à celle qui est faite pour évaluer les corrections de comportement social ou émotif. Enfin, les répondants des écoles ayant du secondaire IV et du secondaire V jugent la clarté, la justesse et l'efficacité des évaluations d'une manière beaucoup plus négative que leurs homologues des autres écoles.

INTERVENTIONS A L'INTERIEUR DE L'ECOLE

On constate ici aussi qu'un plus grand nombre d'administrateurs que de professeurs connaissent mieux les procédures et les jugent d'une manière plus favorable. Tous les répondants considèrent néanmoins que ce type d'interventions est inadéquat. Les administrateurs précisent cependant que, compte tenu des services disponibles, les interventions fonctionnent adéquatement et les résultats sont acceptables. Les professeurs jugent que les interventions aussi bien que les résultats sont «inadéquats».

INTERVENTIONS A L'EXTERIEUR DE L'ECOLE

La majorité des répondants considèrent que les interventions à l'extérieur de l'école, incluant celles qui sont rendues en vertu de la Loi 24, sont inadéquates. Leur évaluation des résultats est identique.

PROCEDURES DE FIN D'INTERVENTION

Les procédures utilisées pour mettre fin aux interventions destinées aux élèves qui présentent des difficultés graves de comportement n'étaient connues que de 45 % des répondants. Des différences significatives sont observables entre les administrateurs (75 %) et les professeurs (moins de 30 %). Nonobstant ces résultats, tous les répondants ont jugé que les procédures de fin d'intervention n'étaient ni claires ni adéquates.

CONSIGNATION DE DOSSIERS ET REDACTION DE RAPPORTS

La majorité des répondants considéraient que les procédures utilisées pour la consignation dans les dossiers étaient peu claires; cependant, les administrateurs jugeaient qu'elles étaient claires.

Les répondants de chacune des catégories ont perçu les procédures utilisées pour la rédaction de rapports comme fonctionnant efficacement; les professeurs de secondaire IV et V, quant à eux, les ont déclarées peu efficaces.

EVALUATION DES PROGRAMMES

Les procédures employées pour évaluer l'utilité des services dispensées aux élèves qui présentent des difficultés graves de comportement sont considérées comme manquant à la fois de clarté et d'efficacité, par l'ensemble des répondants quelle que soit leur catégorie. Cette perception négative de la situation actuelle laisse présupposer que les écoles disposent d'une information très restreinte pour planifier des améliorations. A titre d'exemple, on considère que la communication et la collaboration sont des conditions essentielles pour développer un travail d'équipe sans lequel on ne peut dispenser des services appropriés. Le sondage a aussi fait ressortir un support mutuel entre les divers intervenants de l'école, direction et personnel, à l'égard des élèves présentant des difficultés graves de comportement. Par contre, l'analyse de la question se rapportant à l'appui donné par la direction au personnel démontre que les administrateurs croient donner un soutien plus important que ne le juge leur personnel. Semblablement, les administrateurs ont tendance à croire qu'ils reçoivent beaucoup plus d'appui de la part de leur personnel que ce dernier reconnaît leur en accorder.

IDENTIFICATION DES PROBLEMES MAJEURS

Cette étude a permis de découvrir des problèmes dans un certain nombre de secteurs. Nous les énumérons ci-après. Nous tenterons de proposer des éléments de solutions dans le chapitre de cette recherche où on présente les modèles d'organisation et d'intervention.

Les politiques

* Le rôle et les responsabilités de l'école envers les élèves qui présentent des difficultés graves de comportement.

* Le degré de collaboration entre les écoles secondaires et les familles de ces élèves, tout aussi bien qu'avec les organismes externes et vice versa.

* La définition des problèmes graves de comportement de même que l'identification de ces élèves.

Les procédures

* La clarification des étapes à suivre lors de la mise en oeuvre de services.

* Les étapes spécifiques de la mise en place des services, c'est-à-dire de l'identification jusqu'à la fin de l'intervention.

* Les rôles et l'agencement intégré des fonctions de travail.

* Les actions spécifiques à entreprendre en fonction des problèmes de comportement diagnostiqués.

L'organisation

* Le degré de flexibilité que les écoles peuvent atteindre pour aider une minorité d'élèves sans, par ailleurs, tenter de se restructurer.

Les ressources

* La sous-identification des élèves a comme parallèle l'insuffisance des ressources.

* Toutes les capacités des ressources disponibles sont mises à contribution à cause des arrêts de travail et des programmes de développement professionnel inadéquats.

Le programme scolaire

* Les élèves ont une aversion de l'école et, au même moment, on les place dans des programmes qui ne correspondent ni à leurs aptitudes, ni à leurs besoins immédiats.

LES MODELES D'ORGANISATION ET D'INTERVENTION

PLAN ET DESCRIPTION DE CONTENU

L'objectif poursuivi dans cette partie de l'étude, qui comporte trois chapitres, est d'identifier les modèles d'organisation et d'intervention que l'on utilise avec des élèves présentant des difficultés graves de comportement.

Le premier chapitre fait l'inventaire des conditions générales qui accroissent les probabilités de succès lors de la mise en place et du maintien des services.

Le deuxième et le troisième identifient respectivement des modèles d'organisation et des modèles d'intervention ainsi que les exigences de chacun des modèles.

Le lecteur peut situer, dans la bibliographie qui suit cette étude, chacune des références qui apparaissent dans le rapport, en recourant au procédé suivant:

Dans la bibliographie, les références sont énumérées selon l'ordre alphabétique. Chaque référence possède son code numérique placé dans la marge de gauche. Chaque référence possède également son «code de disponibilité» placé à droite sous la citation. La clé est la suivante: «A» signifie que le document peut être consulté au siège social du Conseil scolaire; un «B» indique que le document n'est pas disponible au Conseil scolaire mais qu'on peut le trouver dans la majorité des bibliothèques universitaires; et un «C» informe le lecteur qu'il doit commander le matériel (l'adresse est généralement indiquée).

A l'intérieur du texte, les références aux sources d'information sont indiquées à partir du code numérique qu'on peut trouver dans la bibliographie. Lorsque la nature du matériel d'information englobe une perspective générale (par exemple, la description de tous les aspects d'un programme scolaire alternatif), le code numérique est placé entre parenthèses: (001). Dans le cas contraire, là où on réfère à un aspect spécifique (par exemple, une technique particulière d'évaluation), le nombre est inscrit sans parenthèse: 002.

Précisons enfin qu'il existe présentement un certain nombre de documents que le ministère de l'Education s'apprête à publier: rapports et projets pilotes, guides d'orientation, régimes pédagogiques, formules d'aide à l'élève tenant compte des difficultés, bilan fonctionnel, etc, qui, même s'ils ne sont pas actuellement disponibles, seront éventuellement inclus dans la documentation.

La bibliographie de ce document comporte soixante-et-une pages. Pour des raisons d'économie, elle est publiée en volume distinct.

Ceux qui voudraient poursuivre l'étude de ce sujet peuvent l'obtenir sur demande. Prière d'écrire à:

Le coordonnateur pédagogique
Conseil scolaire de l'île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec
H2P IE7

DES EXIGENCES DE BASE

L'étude fait état d'un certain nombre d'exigences de base sur lesquelles il faut attirer l'attention.

Premièrement, une clarification des politiques, procédures et programmes se rapportant à ces élèves s'avère essentielle. Souvent, le personnel des écoles semblait ignorer, ou connaître de manière approximative, certaines pratiques courantes. Ce manque de compréhension réduit l'efficacité et peut même compromettre le succès de futurs services.

Deuxièmement, une fois réalisée cette étape de clarification, la solution des problèmes exige un support éclairé de chaque palier de la communauté scolaire, c'est-à-dire du ministère, des commissions scolaires, des écoles prises individuellement et des syndicats. Sans action concrète, comme des énoncés de politique écrits, des allocations de ressources et du travail soutenu, la crédibilité des interventions risque d'être mise en doute.

Troisièmement, il existe une grande nécessité de planification; on devra intégrer à cette opération ceux qui, ultérieurement, auront comme mandat d'implanter et de maintenir quelque service que ce soit. Des mesures fragmentaires et improvisées peuvent constituer des solutions à des besoins pressants; elles peuvent avoir des effets négatifs à long terme.

Quatrièmement, dans l'implantation de quelque modèle que ce soit, il faut prévoir des mesures de contrôle qui permettent de déterminer les facteurs qui contribuent à ses forces et à ses faiblesses. Le monde évolue actuellement à un rythme très rapide; aucun programme ne peut se targuer d'une utilité à long terme s'il ne peut s'adapter au changement.

Cinquièmement, le développement professionnel du personnel de l'école constitue un facteur critique. Il doit être axé sur les problèmes vécus quotidiennement alors que l'on donne des services à ces élèves. Tous les intervenants de l'école devraient bénéficier de programmes de perfectionnement respectueux de leurs fonctions et de leur degré d'implication avec les élèves.

Sixièmement, la concertation, c'est-à-dire un fonctionnement coordonné et intégré, entre les ressources humaines, les programmes et les organismes qui s'occupent de cette population est impérative. Cela s'avère essentiel si l'objectif poursuivi est d'offrir des services appropriés à ces élèves avec un minimum de duplication ou de conflit.

MODELES D'ORGANISATION

PROBLEMES ORGANISATIONNELS

Il faut établir une distinction entre les problèmes de comportement dans les écoles secondaires et les élèves de niveau secondaire qui présentent de graves difficultés de comportement. D'une part, il y a des comportements inacceptables de la part des adolescents pris en général; d'autre part, il y a des élèves dont le comportement exige des services spéciaux. Cette recherche est principalement axée sur les élèves qui ont été identifiés comme ayant des difficultés graves de comportement et sur les services spéciaux qui leur sont particulièrement destinés. Il importe toutefois de préciser que même si l'objectif de cette étude n'est pas de présenter des solutions à tous les problèmes de comportement qui peuvent exister dans le milieu scolaire, les modèles d'organisation et d'intervention proposés peuvent être utiles pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves.

La philosophie éducative qui a inspiré le choix des solutions que propose cette étude, ainsi que les recommandations qui y sont faites, sont conformes aux politiques du ministère de l'Education et aux orientations des coordonnateurs en adaptation scolaire des commissions scolaires de Montréal.

La rigidité des structures

Beaucoup de problèmes identifiés dans le cadre de cette étude et présentés dans les différents écrits se rapportant à la question se rapportent aux modèles organisationnels rigides utilisés au niveau secondaire. Les élèves présentant des difficultés graves de comportement ne «cadrent» pas. Deux solutions sont alors privilégiées: on intègre ces élèves comme si de rien n'était dans les classes régulières en leur offrant un minimum ou aucun type d'interventions ou encore, on les exclut carrément du milieu scolaire. De plus, on accueille avec beaucoup de résistance les suggestions qui portent sur des modifications appréciables de fonctionnement d'une école pour tenir compte d'un groupe restreint d'élèves.

Références: 200, 263, 422, 425, 491, 507

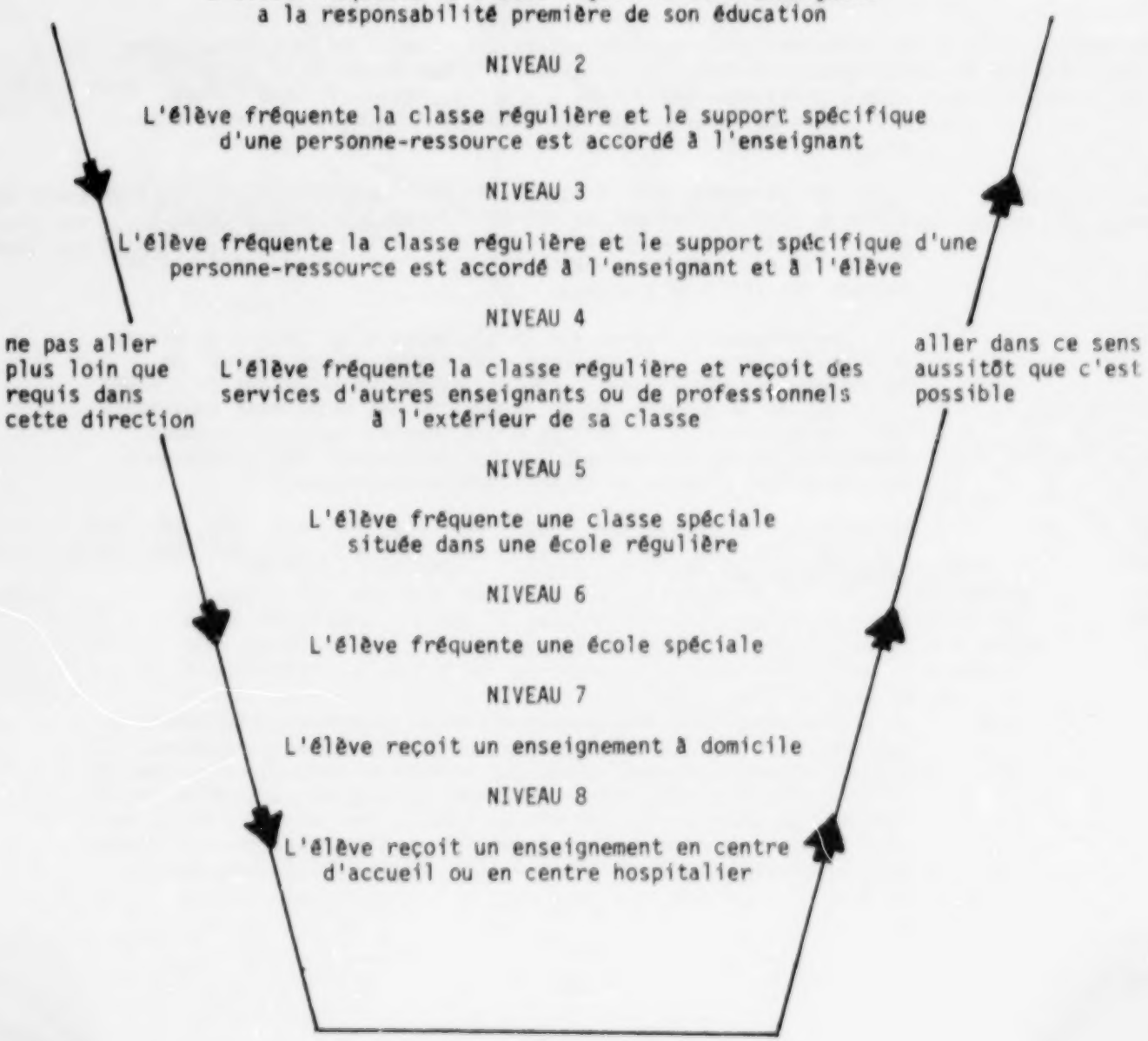
LE SYSTEME EN CASCADE: UN MODELE QUI AMELIORE LA CORRESPONDANCE ENTRE SERVICES ET BESOINS

Le système en cascade constitue un modèle qui regroupe un ensemble de services éducatifs pouvant être implantés sans perturber la structure de la majorité des écoles secondaires. Conçu

initialement par Deno (1970) et retenu dans le rapport COPEX (1976), ce système propose des options entre la fréquentation continue de la classe régulière et celle de services séparés (Reynolds, 1962). On trouvera une illustration de ce modèle dans le Graphique 1 et une présentation détaillée des conditions et étapes requises pour son organisation à l'annexe «C».

GRAPHIQUE 1

LE SYSTEME EN CASCADE, UN MODELE D'ORGANISATION POUR L'INTEGRATION DES ELEVES DE L'ADAPTATION SCOLAIRE



Commentaires et références se rapportant au système en cascade

Ce modèle présente une solution théorique de distribution des services éducatifs. Son application a été entravée par certaines questions qu'il soulève. Voici quatre de ces questions les plus significatives:

Premièrement, est-ce réaliste et bien à-propos de fixer au niveau 1 l'acquisition des apprentissages pour l'ensemble des élèves? Le concept du «cadre le plus normal possible» risque d'être traduit par le terme de «classes régulières devenant des fourre-tout». La philosophie de normalisation sur lequel se fonde le système en cascade doit être envisagée en fonction des possibilités courantes et futures reliées au cadre d'apprentissage d'un étudiant particulier.

Deuxièmement, considère-t-on les niveaux de ce système comme des «étapes à être franchies» par l'élève avant qu'il ne puisse recevoir les services reliés à d'autres niveaux? Dans ce cas, il y a risque de créer un nouveau type de structures rigides; on peut abuser du système en cascade tout comme on peut l'utiliser.

Troisièmement, les forces et les faiblesses individuelles d'un élève ne justifiraient-elles pas un placement à temps partiel à plus d'un niveau au cours de la journée? Cette situation peut-elle évoluer au cours d'une année scolaire, ou des années, où cet élève recevra des services spéciaux?

Quatrièmement, est-ce que le placement d'un élève à un niveau particulier dépend exclusivement des besoins de cet élève? Ne devrait-on pas plutôt tenir compte à la fois des besoins de l'élève ainsi que de la quantité et de la qualité des ressources immédiatement disponibles? Il s'agit là d'une question particulièrement importante lorsqu'on envisage le perfectionnement des professeurs, des directions d'école et du personnel professionnel.

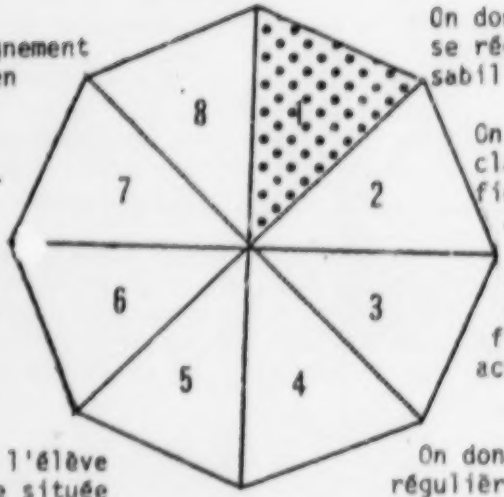
Références: 12, (91), 128, (129), 149, 154, 156, 185, 190, 227, 252, 261, 294, 352, 354, 367, 372, 411, 425, 473, 477, 481, 487, 494, (516), (550), 553, 554

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE

Pour répondre à certaines questions soulevées par le modèle en cascade, on a développé le «modèle des possibilités de service». Il conserve l'aspect normalisation que possède la cascade; il permet de saisir comment se concrétise, au niveau de l'école, une telle organisation. Le Graphique 2 présente ce modèle; les possibilités de service forment un octogone. Tous les élèves dits «réguliers» fréquentent la classe régulière, c'est-à-dire, la possibilité de service no 1.

GRAPHIQUE 2

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE: ELEVE REGULIER



L'élève reçoit un enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier

L'élève reçoit un enseignement à domicile

On donne des services à l'élève dans une école spéciale

On donne des services à l'élève dans une classe spéciale située dans une école régulière

On donne des services à l'élève en classe régulière; l'enseignant a la responsabilité première de son éducation

On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant

On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant et à l'élève

On donne des services à l'élève en classe régulière et d'autres services à l'extérieur de sa classe

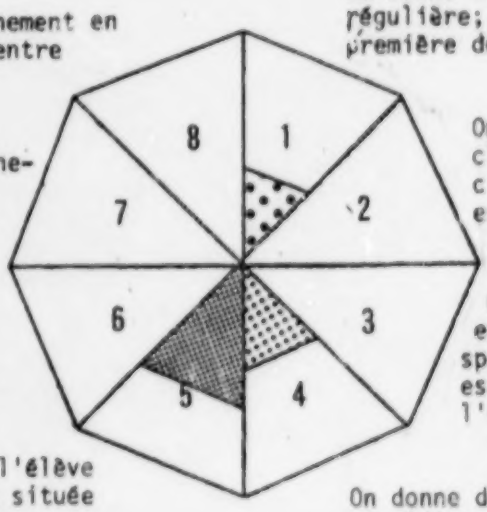
Durée du service durant une journée de classe

De façon semblable, l'élève qui a des besoins spéciaux peut recevoir des services dans une classe spéciale, à l'intérieur d'une école régulière. C'est la possibilité de service no 5. Cependant, pour un élève dont les besoins sont différents ou pour le même élève fréquentant une école où les ressources sont nombreuses et diversifiées, on peut songer à utiliser plusieurs possibilités de service. L'élève peut fréquenter la classe spéciale (possibilité no 5) pour une partie de la journée, la classe régulière (possibilité no 1) pour une autre et enfin, utiliser une ressource particulière (possibilité no 4) pour le reste de la journée.

Le Graphique 3 illustre ce que l'on vient de décrire; il y a concordance entre les besoins de l'élève et les ressources disponibles pour y répondre.

GRAPHIQUE 3

LE MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE: ELEVE AVEC BESOINS SPECIAUX



1. On donne des services à l'élève en classe régulière; l'enseignant a la responsabilité première de son éducation
2. On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant
3. On donne des services à l'élève en classe régulière; le support spécifique d'une personne-ressource est accordé à l'enseignant et à l'élève
4. On donne des services à l'élève en classe régulière et d'autres services à l'extérieur de sa classe
5. On donne des services à l'élève dans une classe spéciale située dans une école régulière
6. On donne des services à l'élève dans une école spéciale
7. L'élève reçoit un enseignement à domicile
8. L'élève reçoit un enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier

Durée du service durant une journée de classe

Bien que l'on puisse imaginer d'autres combinaisons des possibilités de service, les aspects importants de ce modèle sont les suivants: a) l'élève est au coeur du plan d'organisation des services; b) l'emphase est placée sur le service, non sur la fréquentation, alors qu'on assure une concordance entre les besoins individuels et les ressources organisationnelles.

Les conditions requises

Les conditions reliées à l'implantation du modèle des possibilités de service sont semblables à celles qui se rapportent au système en cascade (voir annexe C). Ce modèle exige néanmoins l'apport d'éléments supplémentaires.

1. Il est important que les intervenants du milieu scolaire fassent la distinction entre placement (ex.: secondaire I) et statut (ex.: mésadapté socio-affectif); et connaissent ce qu'est un programme éducatif organisé en fonction d'une approche plus individualisée (ex.: une planification qui orchestre les services éducatifs à partir de la grille des «possibilités de service»).

2. Le modèle des possibilités de service peut sembler à l'élève plus difficile à comprendre - ou plus facile à manipuler. Une supervision étroite et la nécessité de le guider peuvent être requises. Aussi, est-il nécessaire qu'une personne soit responsable de la coordination des services qu'exige chacun de ces élèves.

3. Le système en cascade et le modèle des possibilités de service supposent chacune des fonctions, des responsabilités et des manières de travailler, nouvelles ou modifiées. Le succès du modèle est étroitement relié à ses modalités d'implantation, de développement et de consolidation.

Commentaires sur le modèle des possibilités de service

Alors que ce modèle peut sembler répondre à certains points que soulevait l'application du système en cascade, il suscite, toutefois, des questions supplémentaires.

1. Comment peut-on orchestrer temps, espaces, matériels, fournitures et personnels entre les différentes possibilités de service, sans provoquer un chaos dans l'organisation? Cette question sera abordée dans le chapitre qui traite du plan d'éducation personnalisé.

2. Comment ce modèle peut-il être utilisé, de concert avec les autres ressources extérieures à la salle de classe, comme par exemple, les agences de services sociaux, les services de santé, les parents des élèves, les organismes extérieurs? On traitera de cet aspect dans la section se référant aux modèles où on retrouve une collaboration entre les organismes de la communauté.

3. Advenant le cas où les ressources de l'école sont inadéquates ou encore que les services disponibles sont insuffisamment perfectionnés pour structurer les expériences de l'élève à l'intérieur de schèmes normalisés, que se produit-il? Les

résultats de cette recherche tendent à démontrer qu'il s'agit là de véritables problèmes auxquels sont confrontés plusieurs écoles de l'île de Montréal. On peut alors conclure que le développement de services nouveaux ou existants peut devenir nécessaire. Des stratégies orientées à cette fin sont d'ailleurs proposées dans les prochaines sections de l'étude.

LE PLAN D'EDUCATION PERSONNALISE: UN INSTRUMENT DE COMMUNICATION ET DE COORDINATION

Le plan d'éducation personnalisé (P.E.P.; adaptation de I.E.P.) constitue un modèle organisationnel complémentaire au modèle des possibilités de service. Aux Etats-Unis, le «I.E.P.», tel qu'exigé par la Public Law 94-142, constitue un document quasi légal faisant partie intégrante de l'obligation de se porter garant des services donnés aux élèves qui ont des besoins spéciaux. Au Québec, il n'existe pas de lois ou de documents légaux semblables.

Références: 4, 41, 43, 76, (84), 94, (129), (131), 142, 149, 183, 198, (200), (218), 219, 244, 263, (274), 281, 286, 302, 346, (363), 377, (378), 379, 422, 425, 431, 449, 457, 473, 476, (481), 491, (516), 522, 530, (532), (535), 536, (537), 550, 551, 553, 554, 567, 572

Le P.E.P. est présenté ici comme un outil conçu pour faciliter la coordination des services offerts à un élève et la communication entre les divers intervenants.

Le P.E.P. est constitué d'énoncés concernant:

1° le niveau actuel de performance de l'élève;

Références: 2, 43, (84), 97, (129), 219, (274), 377, 425, 457, 495, 516, 550, 567

2° des objectifs précis que l'élève doit atteindre, y inclus des objectifs intermédiaires, mesurables et en rapport avec les objectifs à long terme;

Références: 41, 43, (84), 86, 128, (129), (218), 274, 341, 377, 425, (457), 495, 516, 550, 567

3° une énumération des services qui devront être offerts à l'élève, comprenant une description des fonctions et des responsabilités afférentes ainsi qu'une délimitation des possibilités de l'élève de participer aux programmes académiques réguliers;

Références: 43, (84), 86, (129), (274), 377, 425, (457), 487, 495, 516, 550, 567

4° des procédures et critères objectifs d'évaluation;

Références: 41, 43, (84), 86, 128, (129), 138, (154), 160, 263, (274), 300, (340), 454, 457, 495, 550, 567

5° une date où se fera l'examen du progrès de l'élève.

Références: 43, (84), 100, 101, 103, (129), (274), 425, 495, 550

Grâce à cette démarche, l'élève, sa famille, ses professeurs, et tous les autres intervenants impliqués dans sa croissance et son développement, disposent de définitions claires des problèmes et des objectifs à atteindre et savent la nature des interventions requises. L'utilisation du P.E.P. comme instrument de communication et de coordination devrait éliminer toute duplication, absence, ou mauvaise attribution de services. Ceci est facilité par l'utilisation du P.E.P. comme document de base où l'on inscrit les plans auxquels on adhère, en accord avec l'élève. On ne doit pas y recourir comme s'il s'agissait simplement d'un rapport ou d'une série de directives que des personnes qui n'auraient pas participé à son élaboration, devraient suivre.

PROCEDURES RELIEES A LA MISE EN OEUVRE DES SERVICES

Des procédures ont été définies pour tout ce qui se rapporte à la mise en oeuvre des services scolaires réguliers. Cela comprend l'inscription des élèves, leur situation à l'intérieur d'un niveau spécifique qui correspond à leur âge et à leur rendement scolaire, l'organisation des activités reliées au programme scolaire ou d'ordre parascolaire, et même l'obtention d'un diplôme.

La mise en oeuvre de services éducatifs pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, comme ceux présentant de graves difficultés de comportement, exige à la fois des additions aux procédures régulières et une plus grande précision dans leur exécution.

Références: 1, 2, 3, 14, (69), 82, 88, (99), (129), 149, 199, 205, 265, 274, 311, 328, 341, 351, 355, (367), 387, 426, 481, 494, (532), 550, 572

Les formulations de procédures reliées à la mise en oeuvre de services se conforment à un modèle similaire; on observe toutefois qu'elles sont généralement adaptées aux besoins spécifiques des commissions scolaires ou des écoles. Ce rapport présente un modèle de base. Pour ce qui est du matériel d'appui, tels les échantillons de formulaires et les étapes de procédure, on retrouvera des références pertinentes dans la bibliographie de cet ouvrage.

Références: 3, 15, (33), (75), 85, 100, 125, (129), 159, 172, 183, 197, 200, 205, 211, (218), 235, 275, 287, 289, 297, 361, 412, 426, 448, 473, 485, 504, 522, 525, (526), 527, 530, 536, 537, (554), 559

Les conditions requises

Les points suivants doivent être précisés à chacune des étapes de la mise en oeuvre de services:

- les fonctions des intervenants;
- leurs responsabilités;
- les besoins en documentation spécifique;
- les procédures de prise de décision;
- la séquence des événements que l'on prévoit;
- les dates d'échéance de ces événements.

Les étapes reliées à la mise en oeuvre de services

1. L'identification préliminaire - le «premier signal»

Lors de cette étape, les personnes qui sont habituellement en contact étroit avec l'élève déterminent que celui-ci présente des difficultés si graves de comportement que son cas exige une attention spéciale.

Conditions spécifiques requises

- Une définition précise et adéquate de ce qu'est un comportement inacceptable.
- Une série de critère axés sur le comportement de l'élève pour déterminer s'il est éligible à une intervention.
- Une formation professionnelle adéquate pour le personnel susceptible de faire cette identification sommaire.

Références: 4, 41, 43, 75, 76, (82), 101, 130, 147, (218), 264, 275, 367, 406, 412, 522, (532), 553, 572

2. La poursuite de l'identification

Cette étape consiste à transmettre le nom de l'élève et la nature du problème qu'il semble éprouver à une personne désignée à cet effet. Il appartient alors à cette personne de prendre l'une des décisions suivantes:

a) Le comportement de l'élève n'exige pas d'intervention spécifique.

b) Les mesures disciplinaires régulières de l'école suffisent pour prendre soin efficacement du problème de comportement de l'élève.

c) Le comportement de l'élève exige des interventions qui dépassent les mesures disciplinaires (les décisions «b» et «c» peuvent être prises concurremment).

d) Les informations pouvant justifier une décision sont incomplètes; d'autres données devront être recueillies avant qu'on envisage la façon d'aider l'élève.

Références: 3, 41, 43, 75, 76, (82), 95, 101, 149, (218), 264, (274), (277), 367, (378), (379), (481), 495, (514), 522, 530, (532), 572

Conditions spécifiques requises

- Documentation écrite sur l'élève et ses problèmes.
- Un code disciplinaire précis et un guide régissant son utilisation.
- La personne désignée comme étant apte à prendre de telles décisions devrait avoir un statut administratif et les responsabilités s'y rapportant.
- La personne désignée aura eu une formation professionnelle adéquate lui permettant de prendre une décision immédiate ou encore de recueillir les informations supplémentaires requises.

Références: 4, 15, 33, 75, 76, (82), 101, (218), 264, (274), (277), 361, 367, (378), (379), 530, (532), 553, 572

3. L'évaluation de l'élève et de ses problèmes apparents

Deux objectifs sont poursuivis lors de cette étape: premièrement, on établit les justificatifs d'un besoin de service spécial; deuxièmement, on procède à l'examen des problèmes de l'élève en fonction de son développement. Le but recherché consiste, de fait, à planifier des interventions spécifiques qui peuvent être utiles pour résoudre les problèmes apparents de l'élève et tout autre problème.

Conditions spécifiques requises

- L'école doit pouvoir faire appel à des services d'évaluation adéquats.

- L'évaluation doit être structurée d'une manière telle que le délai qui sépare le moment où on réfère et celui où il y a intervention, est réduit à un strict minimum. Une politique permettant au personnel des écoles de cueillir une partie ou l'ensemble des informations (ex.: données démographique, d'observation, etc) permet de réduire ce délai.

- Les personnes impliquées dans cette évaluation devront avoir une formation et une expérience appropriées. Cela s'applique tout aussi bien à la personne responsable de l'évaluation qu'aux autres intervenants, comme les enseignants à qui on demanderait de cueillir des informations ou de participer aux évaluations.

- Comme certains aspects du processus d'évaluation exigent préalablement le consentement écrit des parents ou des tuteurs, il faudra obtenir ces autorisations avant d'entreprendre quelque action qui déborde les cadres du programme régulier.

Références: 4, 75, 76, (82), 85, 97, 101, 183, 263, 264, 274, 275, 364, 367, 377, 378, 406, 422, 426, 530, (532), 550, 553, 572

4. Planification des interventions destinées à résoudre les problèmes apparents de l'élève et des autres s'y rattachant

Il s'agit là d'une étape critique puisqu'il faut allouer à l'élève des ressources que l'on n'a pas en abondance. Il faut prendre en considération les informations passées et présentes pour bien juger des interventions à venir. On devrait avoir:

a) une synthèse des informations obtenues lors des évaluations, dans un langage accessible à tous ceux qui auront à intervenir;

b) un énoncé d'objectifs, formulé d'une manière telle qu'il favorise les évaluations subséquentes;

c) un plan des activités soulignant:

- quand elles se produiront,

- où elles se produiront,

- avec qui elles se produiront,

- ce qui sera exigée de l'élève,

- la personne responsable de l'ensemble;

d) un système de communication entre tous les intervenants;

e) une date où on évaluera le progrès.

Conditions spécifiques requises

Cette étape exige que les intervenants disposent de temps suffisant pour se rencontrer et préparer un plan d'intervention. On devra tenir compte de la disponibilité des personnes qui, normalement, n'oeuvrent pas à l'école, tels les parents. Dans la mesure où les procédures seront suffisamment précises et où les intervenants pourront échanger avec efficacité, le temps requis peut être réduit à un minimum. Dans le cas contraire, il faudra prévoir plus de temps.

Le rôle de la direction de l'école est très important lors de cette étape puisque la prérogative de l'allocation des ressources lui appartient.

Références: 16, 75, 76, (82), 101, 114, 178, 183, 227, 264, 275, 304, 328, 341, 363, 367, 426, 476, (477), 495, 502, (532), 552, 553, 563, 564, 568, 569, 573

5. Implantation des services

Cette étape sert à concrétiser la précédente. Elle sera facilitée par les facteurs suivants:

a) la nomination d'une personne responsable du processus d'implantation, ce qui, en pratique, pourrait inclure la coordination, la consultation ou la mise en oeuvre directe de services;

b) un document écrit sur le P.E.P. que l'on a développé devrait être remis à chacun des intervenants. La mémoire humaine étant ce qu'elle est, le recours à une telle initiative permettra à chacun de suivre les plans d'intervention avec beaucoup plus de facilité, surtout s'ils sont complexes.

6. L'examen des progrès

Le progrès de tous les élèves est soumis à des examens périodiques. Dans le cas de ceux qui ont besoin de services spéciaux, on observe, par contre, plusieurs différences importantes.

a) Les intervalles qui séparent les évaluations périodiques régulières ne s'appliquent pas toujours dans un tel cas. De fait, le progrès de ces élèves peut être parfois assujetti à des évaluations quotidiennes.

b) La précision des objectifs qu'on doit examiner est beaucoup plus grande; ils sont plus spécifiques et on peut les mesurer. Cela permet de fournir une rétroaction rapide à ceux qui ont planifié le P.E.P.; on peut apporter des ajustements en se basant sur des

données descriptives plutôt que sur des impressions générales.

c) Le format de l'examen peut différer de la méthode régulière. Ainsi, plutôt que d'émettre un simple bulletin, on peut recourir à une rencontre où seront présents l'élève et sa famille.

d) L'évaluation peut entraîner des décisions immédiates concernant:

- des modifications d'objectifs
- des modifications d'interventions
- des évaluations supplémentaires
- la fin immédiate de services spéciaux

Références: 75, 76, (82), 263, 264, 275, (281), 340, 367, (378), (379), 426, 459, (532), 552

LES ELEMENTS DE SUPPORT AU MODELE DES POSSIBILITES DE SERVICE ET AU PLAN D'EDUCATION PERSONNALISE (P.E.P.)

Le modèle des possibilités de service et le plan d'éducation personnalisé (P.E.P.) fournissent une structure générale qui permet de dispenser des services. Cependant, ces systèmes ne peuvent fonctionner d'une manière autonome. Il leur faut donc le support d'éléments de consolidation existant en milieu scolaire.

Le perfectionnement professionnel

Il y a nécessité de former ou de recycler le personnel qui oeuvre actuellement dans le milieu scolaire. Cela peut signifier l'ajout de rôles (ex.: rendre les enseignants capables d'intervenir plus efficacement auprès de cette catégorie d'élèves) ou encore des modifications de rôles (ex.: un spécialiste passera une partie de son temps à former le personnel et à le faire bénéficier de ses connaissances, plutôt qu'à rendre exclusivement des services directs aux élèves).

Références: 12, 85, 86, 117, 118, (129), 131, 157, 185, (195), (197), (198), (218), 225, (250), (258), (259), 281, 292, 296, 302, 319, 351, 352, 357, 367, 370, 375, 377, 378, 407, 422, 466, 498, 511, 520, 532, 550, 554, 555, 560, 562, 567

La consultation

Le recours à des consultants a été utilisée pour s...fournir une aide soutenue au développement de programmes éducatifs efficaces et/ou s'occuper de comportement problématique; et ... pour éviter que plusieurs enfants ne soient identifiés ou étiquetés, en renforcissant les

aptitudes éducatives et le savoir-faire des enseignants réguliers (Nelson, Neel & Lilly, 1981, p. 71)». On trouvera en annexe D trois modèles de consultation que l'on retrouve en milieu scolaire.

Références: 3, 7, 12, 82, 86, (129), 142, 234, 298, 328, 352, 354, 355, 406, 535, 550

Les modèles axés sur les ressources humaines

Dans le système en cascade, on peut recourir à une aide auxiliaire au niveau 2 et plus bas. Le rôle de cette personne-ressource consiste à offrir un support, une orientation ou une assistance directe aux élèves qui sont en situation d'apprentissage. Ce modèle est expliqué d'une manière plus détaillée dans l'annexe E.

L'utilisation de bénévoles constitue une autre approche utilisée dans le cadre des services offerts à ces élèves.

L'implantation de systèmes variés axés sur la relation d'élève à élève a démontré des résultats concluants. Ces systèmes incluent les regroupements à caractère coopératif ou compétitif, la prise en charge d'un élève par un autre du même âge ou plus âgé et le support mutuel.

Références: 32, 43, 90, 128, 142, 154, 196, 199, 205, (206), (218), 219, 238, 239, 240, 241, 245, 246, (281), 431, (449), 462, 490, 512, 516, 521, 535, 536

Les modèles axés sur les programmes d'études

Au cours de cette recherche, on s'est interrogé sur l'à-propos d'offrir les programmes d'étude actuels à cette catégorie d'élèves. On trouve dans les ouvrages, un certain nombre de modèles axés sur les programmes d'étude, et plusieurs peuvent être utilisés en même temps.

Références: 15, 61, 75, 85, 129, 308, 358, 395, 436, 449, 461, 473, 491, (549)

Le programme régulier

Le programme d'étude régulier que l'on offre aux élèves dits «normaux» peut être le modèle le plus approprié pour certains des élèves qui nous préoccupent ici. Ce programme comprend évidemment ce qui est habituellement disponible aux élèves de même âge et de même niveau de classe (ex.: les cours de rattrapage, l'enseignement professionnel, les programmes pour les doués, etc). La différence principale réside dans la manière de structurer le programme personnel de l'élève en fonction de ses difficultés de comportement.

Références: 100, 308, 366, 527, 536

Les additions au programme régulier

Il peut exister certains cours (ex.: la communication) que l'on peut ajouter au programme régulier afin de satisfaire les besoins de cette catégorie d'élèves. Dans un tel cas, rien n'empêche les autres élèves de les suivre.

Références: 3, 7, 33, 82, 90, 104, 113, 156, 200, (281), (293), 414, 422, 432, (448), 449, 499, (516), 542

L'enseignement professionnel

Même si les programmes réguliers en enseignement professionnel offrent une variété de services en orientation et en formation, un certain nombre de modèles qui tiennent compte davantage des besoins des élèves présentant des difficultés graves de comportement, ont été mis au point.

Références: 2, 3, (4), 7, 9, 33, 51, 104, 196, 200, 201, 206, (447), (448), (449), 532, 542

L'organisation de programme d'études

L'organisation des programmes d'études pour ces élèves utilise parfois l'apprentissage par objectifs ou le «mastery learning» (voir Roberts, 1974). Ces programmes ont été appliqués dans les disciplines de base, et dans le développement de l'autonomie, de la sociabilité et de la communication.

Les objectifs précisent les résultats à atteindre, spécifient ce que l'élève doit faire, les conditions selon lesquelles se dérouleront ces activités, et les critères de réussite. Pour chacun des objectifs, des activités d'enseignement et d'apprentissage et du matériel pédagogique sont préparés en fonction de stratégies pour les intégrer au programme régulier et éviter que l'ensemble du programme ne soit fragmenté. Des procédures d'évaluation respectent les critères de performance de chaque objectif. On s'attend à ce que du matériel d'appoint respectant cette approche soit disponible dans les documents qui feront suite au nouveau régime pédagogique.

Cette approche permet un contrôle continu du progrès de l'élève et des résultats facilement communicables aux intervenants. Avoir ces instruments sous la main facilite l'emploi du modèle des possibilités de service et du plan d'éducation personnalisé. Ne pas les avoir, c'est placer l'enseignant dans une position intenable, lui qui devra préparer un programme approprié pour chaque élève à partir de presque rien.

Références:
En général: 3, 75, 85, 149, 308, 340, 378, 407, (537)
Performance: (32), 100, 138, 255, 302, 368, 378, 379, 433
Tests: 3, 83, 220, 255, 340, 363, 367

LES MODELES OU ON RETROUVE UNE COLLABORATION ENTRE LES ORGANISMES DE LA COMMUNAUTE

L'école publique est limitée dans ses ressources et dans ses mandats. Il s'agit là d'un fait connu. Or, les élèves qui nous intéressent ici peuvent avoir des besoins qui débordent ces limites. Dans un tel cas, trois options peuvent être envisagées.

Le mandat élargi

Premièrement, on peut redéfinir les ressources et les mandats des écoles pour qu'elles puissent s'occuper de ces besoins dont elles ne s'occupent pas habituellement. Il s'agit là d'une des avancées de L'école québécoise ainsi que d'autres documents du ministère de l'Education. Toutefois, cette redéfinition n'enlève pas toutes les limitations.

Les possibilités de référence

Deuxièmement, l'école peut référer des élèves à d'autres organismes (ex.: les hôpitaux et les cliniques) sans qu'une entente de collaboration n'ait été établie. Il semble qu'il s'agit là d'une pratique courante à Montréal; ses résultats ne semblent guère satisfaisants.

Les modèles de liaison

Troisièmement, les organismes peuvent établir entre eux des modes structurés de collaboration. Dans sa forme la plus simple, ce modèle se concrétise par la formulation d'ententes contractuelles portant sur des transferts de ressources (principalement des professionnels) d'un organisme à l'autre. Il s'agit là d'un modèle général utilisé fréquemment pour les services sociaux et les services de santé dans les écoles. A un niveau plus complexe de ce modèle, les ressources et les services de deux, ou même de plusieurs organismes, sont intégrés dans leur fonctionnement à partir d'ententes contractuelles et l'utilisation d'agents de liaison.

Ce modèle élargit donc les possibilités des modèles organisationnels discutés précédemment. L'élève peut recevoir des services durant les heures de classe et certains d'entre eux peuvent être offerts par du personnel ne faisant pas partie du monde scolaire (ex.: un officier de probation). Afin de coordonner ces services, on peut alors recourir au plan d'éducation personnalisé.

L'implication de personnes venant de l'extérieur peut même favoriser un encadrement de l'élève en dehors des heures régulières de classe. Ainsi, l'élève pourrait recevoir des services sur une base de huit, douze ou vingt-quatre heures par jour. Là encore, le P.E.P. peut servir comme outil de communication et de coordination et constituer ainsi un facteur de première importance pour réaliser une intégration réussie des services dispensés par divers organismes.

Là où son application est possible, ce «modèle de liaison» devient recommandable. A court terme, l'élaboration de mécanismes de coordination entre les divers organismes peut exiger beaucoup de temps, d'efforts et de compromis. A long terme, cependant, il devrait favoriser une utilisation plus efficace de ressources limitées, la mise en oeuvre de services plus appropriés aux besoins des élèves et un travail gratifiant et de qualité pour les intervenants scolaires et extra-scolaires.

Références: 2, 3, 4, (7), 10, 13, 16, 20, 41, 43, 51, 59, 81, 82, 87, 88, 94, 95, 101, 104, 126, 129, 131, 133, 142, 154, 171, 181, 197, 199, 200, 206, (218), 234, (259), 263, (277), 279, 284, 286, 289, 291, (295), 302, 343, 345, 351, 395, 416, (431), 432, 443, 457, 458, 529, 555, 566

LES MODELES DE DEVELOPPEMENT DE SERVICES

L'estimation des besoins

L'estimation des besoins vise à déterminer des facteurs critiques ainsi que leur influence sur des situations. Toute décision d'apporter des changements, peut alors être prise à partir d'une information adéquate. Il existe certes nombre d'approches spécifiques pour y parvenir. Elles comportent généralement des caractéristiques communes:

1. Elles ont, comme point de départ, un examen des objectifs. Quels sont-ils? Sont-ils suffisamment clairs? ... réalistes?

2. Elles s'efforcent de déterminer la nature de la situation présente. L'écart entre la situation observée et les objectifs est-il acceptable? Selon quels critères?

3. Si l'écart est inacceptable, quels sont les facteurs en cause? Trop de clients? Une clientèle peu appropriée? Trop peu de ressources? Des ressources inadéquates? Un manque d'à-propos dans les services et les procédures?

4. Quels sont les changements qui pourraient intervenir pour réduire l'écart à un niveau acceptable? Comment peut-on maintenir ce niveau?

Dans ce schème de travail, on utilisera les dossiers scolaires disponibles, des entrevues et des questionnaires pour évaluer les besoins. Par exemple, la première partie de cette étude décrit la situation des élèves présentant de graves difficultés de comportement à l'échelle de l'île de Montréal. On a identifié des écarts entre besoins et services et les facteurs en cause. Une estimation des besoins se rapportant à une commission scolaire, à l'un de ses quartiers ou même à une école en particulier, pourrait être utile si on voulait planifier des services qui tiennent compte davantage des besoins locaux.

Références: 7, 9, 14, 24, 30, 33, 44, 67, 69, (85), 86, 87, 88, 99, 100, 101, (129), 139, 160, 163, (196), (197), (198), (199), 219, 249, 265, 279, 286, 340, 358, 372, 407, 422, (427), 447, 459, 464, 472, 476, 480, (481), 525, 534, 550, 555, 562

Les plans d'action

Le but d'un plan d'action est d'identifier, de choisir, de développer et d'orchestrer des ressources, systématiquement, d'une telle manière que des objectifs préalablement définis, soient atteints et maintenus de façon efficace. Les plans d'action possèdent un certain nombre de points communs:

1. Identification d'objectifs ou de problèmes que l'on analysera en vue de préciser des objectifs.

2. Recommandation d'actions spécifiques qu'il faut entreprendre, une à la fois ou ensemble, pour atteindre les objectifs. C'est ici qu'il faut préciser qui sera impliqué, ce qu'ils feront, comment ils devront travailler ensemble et le résultat attendu de leurs activités. Les plans d'action peuvent être orientés sur le développement de politiques, de procédures, de services et de ressources humaines ou autres.

3. Identification d'une personne qui est responsable de traduire les recommandations en programme d'action.

4. Fixation des dates où certains résultats devront être atteints (cheminement critique).

5. Formulation des allocations budgétaires ou autres, ou des changements à apporter aux priorités et pratiques courantes pour assurer l'implantation du plan.

Le recours à un plan d'action peut faciliter les innovations et le changement à cause du cheminement systématique qui caractérise leur conception et leur exécution. Un plan bien structuré constitue aussi

une précaution efficace contre les interventions improvisées. Il minimise enfin le risque d'échecs des «bonnes idées» appliquées sans préparation spécifique.

Références: 9, 24, 33, 69, (82), 84, (85), 86, (129), (144), 156, (219), (263), 264, 279, 308, (319), 320, 340, 341, 345, 351, 358, 363, (367), 372, 407, 422, (447), 459, 464, 476, (481), 516, 525, 528, 532, 550, 562

Conditions requises

Deux conditions fondamentales influent sur les probabilités de succès des modèles d'analyse des besoins et de plan d'action.

Premièrement, un minimum d'acceptation, de consensus et de collaboration doit exister entre ceux qui seront impliqués dans le processus et entre ceux qui devront fournir les ressources nécessaires.

Deuxièmement, ces deux démarches exigent un support technique substantiel: expertise dans les processus de changement, dans le développement de services et dans les approches spécialisées. Ceci peut provenir de personnes oeuvrant à l'intérieur des écoles ou des commissions scolaires ou de personnes et d'organismes extérieurs au milieu scolaire.

Le modèle d'assistance technique («technical assistance»), créé à l'Université de la Caroline du Nord, constitue un bon exemple d'application pratique. Il présuppose une entente contractuelle entre, d'une part, un organisme ou une institution (une école ou une commission scolaire) qui demande une consultation et, d'autre part, une équipe d'assistance technique qui la fournit. Cette démarche s'éloigne de la consultation se rapportant à un cas précis (case-based consultation), puisqu'on procède alors à un examen des besoins et des interventions de l'ensemble du territoire scolaire. Elle permet d'apporter une assistance technique appropriée à des problèmes spécifiques. Le but recherché par l'équipe-conseil consiste habituellement à aider l'école à atteindre ses buts et à la laisser fonctionner d'une manière autonome dès qu'elle peut garder le niveau de service recherché.

Références: 3, 7, 14, 24, 30, 33, 41, 86, 87, 88, (129), 136, 200, 234, 263, 301, 358, 367, 412, 476, 530, 531, 537, 550, (565)

LES MODELES D'INTERVENTION

Cette section décrit deux types d'intervention. Le premier type se rapporte aux activités pouvant répondre directement aux problèmes identifiés dans notre étude. Le deuxième décrit celles qui accroissent les probabilités de succès des interventions directes.

L'IDENTIFICATION DES ELEVES ET LA DISPONIBILITE DES RESSOURCES

La disponibilité et l'allocation des ressources dans les écoles se fondent principalement sur le nombre d'élèves qui ont besoin de services ainsi que sur les priorités de ces services. C'est dire qu'une identification précise et bien documentée des élèves présentant des difficultés graves de comportement est essentielle.

LES DONNEES FONDAMENTALES

Le principe qui régit les octrois budgétaires aux commissions scolaires se fonde sur le nombre d'inscriptions et les types d'élèves recensés au cours de l'année scolaire 1978-1979 et, dans certains cas, au cours de l'année scolaire 1979-1980. Les sommes octroyées pour les services spéciaux destinés aux élèves présentant des difficultés graves de comportement sont donc calculées en fonction du taux d'incidence déclaré à ce moment-là. Or, les résultats de cette recherche laissent entendre que cette clientèle a été sérieusement sous-évaluée numériquement; aussi, de 10 % à 15 % seulement des élèves de niveau secondaire qui auraient pu être éligibles ont vraiment reçu des services. Cette conjoncture peut expliquer le fossé significatif qu'on observe actuellement entre la disponibilité des ressources et les besoins réels.

Le ministère de l'Education procède périodiquement à des recensements du nombre d'élèves fréquentant chaque commission scolaire, y compris les élèves qui ont besoin de services spéciaux. Lorsqu'il y a des écarts significatifs dans les prévisions de clientèle, le ministère peut modifier en conséquence ses allocations budgétaires.

Ces changements dépendent néanmoins de deux conditions importantes.

Premièrement, il doit y avoir un besoin de changement bien établi. Dans le cas des élèves présentant de graves difficultés de comportement, il importe de prouver la nécessité de besoins supplémentaires de services spéciaux et, à cet effet, de constituer un dossier qui fera état de la nature et de la gravité des cas individuels.

Deuxièmement, l'allocation des ressources aux commissions scolaires doit se conformer aux directives du ministère de l'Education, ce que ce dernier pourrait aussi vérifier.

Une commission scolaire a donc la possibilité d'obtenir une nette augmentation de son budget, spécifiquement accordée pour satisfaire les besoins spéciaux des élèves présentant de graves difficultés de comportement.

Il faut aussi considérer qu'il y a une relation de cause à effet entre la population scolaire totale et le nombre de ces élèves. Premièrement, ce groupe-ci tend à avoir un taux relativement élevé de décrocheurs scolaires. Deuxièmement, parce qu'ils dérangent en classe, cela peut inciter d'autres élèves à quitter une école particulière et à s'inscrire dans une autre commission scolaire ou dans une école privée. On peut donc conclure que la possibilité d'offrir un service approprié à ce type d'élèves peut influer sur le taux d'abandon scolaire et cela, à l'avantage de l'ensemble de la population.

Sur un autre plan, le fait de ne pas offrir des services adéquats aux élèves présentant de graves difficultés de comportement entraîne, à long terme, des coûts sociaux et économiques qui peuvent être catastrophiques. Une étude, effectuée aux Etats-Unis par le ministère du Travail (Department of Labor) révèle que 85 % des personnes congédiées de leur travail le furent non pas parce qu'elles ne pouvaient pas techniquement s'acquitter des tâches qui leur étaient dévolues, mais parce qu'elles éprouvaient des problèmes inter-personnels qui les empêchaient de s'intégrer à leur milieu de travail (Work in America, 1973).

Pour toutes ces raisons, l'identification des élèves présentant des difficultés graves de comportement est d'une importance capitale.

Références: 32, 33, 82, 84, 86, 196, (197), (218), 221, 232, 234, (258), 264, 358, 367, 377, 400, 426, (447), 463, (481), (516), 532, 535, (536)

LES MODELES D'IDENTIFICATION

La majorité des modèles d'identification découle des lois ou des règlements qui régissent l'octroi de fonds spéciaux pour les élèves présentant de graves difficultés de comportement. Ainsi, l'intégration ou l'exclusion de tels élèves dépend beaucoup plus des conditions locales que des définitions généralement acceptées.

Références: 3, 8, 12, 15, 16, 33, 41, 82, 83, 103, 113, 191, 223, 287, 291, 320, 336, 338, 343, 345, 351, 353, 359, 361, 364, 380, 404, 412, (481), 495, 500, 522, 536, 538, 547, 559, 570, 571

On recommande donc que chaque commission scolaire traduise, en termes aussi bien spécifique qu'opérationnels, la définition de «mésadapté socio-affectifs», telle que donnée par le ministère de l'Education. Le lecteur trouvera ci-après des références où on présente des modèles.

Références: 7, 8, 10, 15, 77, 79, 80, 81, 94, (125), 142, 162, (196), (197), 201, 275, 277, 311, 336, (345), 351, 353, 359, 361, 377, 412, 422, 425, 477, (479), 494, 516, 522, (532), 536, 538, 570

On recommande de plus que chaque commission scolaire dresse la liste des comportements acceptables et des comportements inacceptables, c'est-à-dire qu'elle définisse un code disciplinaire que l'on utilisera dans la définition de «mésadapté socio-affectif». Le lecteur trouvera, ci-après, des références à cette fin.

Références: 10, (34), (63), 88, (125), (130), (172), 205, 292, 361

MODELES D'EVALUATION

Il existe six approches de base pour procéder à l'évaluation des élèves présentant des difficultés graves de comportement.

Références: 1, 23, (33), 50, 51, 56, 73, (88), (113), (125), 140, 148, 165, (176), (178), 183, 189, (200), (211), 213, 255, (264), 291, 314, 337, 343, 351, 353, (394), 404, (420), (421), 422, 434, (448), (457), (481), (485), 500, 513, 566

1. L'analyse des dossiers et des rapports

Au fur et à mesure que l'élève chemine dans le système scolaire, on a dressé une série de dossiers et de rapports. Ces documents se rapportent:

- au rendement scolaire;
- aux appréciations des professeurs sur le comportement de l'élève en classe et en général;
- au registre des présences à l'école et en classe;
- à la motivation et aux attitudes;
- aux habitudes de travail;
- aux tests d'aptitudes intellectuelles;
- à la santé physique;
- au statut civil;
- aux implications avec les tribunaux;
- à d'autres informations.

L'analyse de ces dossiers, tout particulièrement lorsqu'ils se rapportent aux problèmes qui se manifestent, peut être utile pour déterminer:

- la durée du problème;
- la fréquence de ses manifestations;
- les évaluations, résultats et recommandations préalables;
- les stratégies de modification qui ont réussi;
- celles qui n'ont pas donné de bons résultats;
- les circonstances spéciales dont on doit tenir compte dans un cas particulier.

Références: 1, 4, 32, 40, 65, 80, 81, 82, 96, 137, 155, 187, 207, 291, 314, 334, 335, 422, 448, 461, 509, 516, 532, (554), 567, 573

2. L'observation directe

Les dossiers et les rapports peuvent certes être utiles pour recueillir les informations habituelles comme on en a sur la majorité des élèves. Alors que ces instruments peuvent rapporter des sujets aussi divers que les résultats de l'élève en mathématiques et le nombre de fois où on l'a pris à commettre un vol, on doit les considérer comme étant à la base d'une série de procédures spécifiques d'évaluation.

L'observation directe des problèmes apparents ou connexes peut porter sur le comportement spécifique de l'élève identifié (ex.: l'agression verbale) tout aussi bien que sur le contexte où le problème de comportement se produit (ex.: dans les cours de mathématiques). Comme ces observations se rapportent à des comportements spécifiques, une analyse des activités elles-mêmes (une «analyse des tâches» peut faire partie intégrante de ce processus.

Cette observation peut être assumée par l'enseignant, un observateur ou encore par l'élève lui-même. Ces observation devraient se rapporter: a) aux comportements spécifiques (ex.: le nombre de fois où l'élève oublie d'apporter le matériel nécessaire pour la classe); b) au comportement général en classe ou à des catégories de comportement (ex.: le manque d'attention); c) à une série de comportements que l'on a identifiés au code de conduite.

Références: 2, 23, 26, (45), 51, 57, 137, 155, (161), 165, (200), (204), 224, 291, 314, 319, 338, 365, 378, 420, 421, 422, 426, 448, 484, (485), 491, 516, 529, 530, 542, 558, 560, 567

3. Les questionnaires, les échelles de classement et les inventaires

Ces instruments ont été conçus en fonction de deux grands objectifs. Le premier consiste à obtenir le profil d'un grand nombre d'élèves. Il se réfèrent à des normes de conduite. On peut mettre en doute leur validité et leur justesse pour des évaluations individuelles; ils peuvent néanmoins être utiles pour découvrir les élèves qui présentent un «risque».

Le deuxième objectif de ces instruments consiste à obtenir des informations détaillées sur l'élève. Ils pourront alors favoriser l'identification des problèmes et des conditions où ils se produisent et faciliter la formulation des objectifs d'intervention.

Ces instruments peuvent être complétés par l'élève ou par ceux qui le connaissent bien. En général, leur utilisation n'exige pas une formation particulière, en autant qu'on suive les directives qu'ils comportent.

Références:
En général: 23, 52, 70, 83, 165, (189), (266), (267), 317, 322, 327, 331, 335, 416, 456, 477, 484, 485, 513, 516
Questionnaires pour l'élève: 39, 44, 70, 71, 126, 349, (363), 380, 430, 456, (513), 542
Inventaires d'habiletés de comportement: 42, 96, 148, 203, 210, (218), 224, 317, 381, (457), 461, 499, (513), 540, 563, 564
Classifications: 58, 59, 92, 103, 137, 317, 331, (457), 482, 488, (530), 540
Fréquences: (200), 433, (488)
Tests de diagnostiques et de rendements: 62, 99, 159, 187, 280, 392, 516, 524, 566
Concepts de soi au plan social: 40, 92, 119, 159, 251, 280, 324, 347, 414, (416), 451, 452, (513), 540
Conduites sociales: 1, 66, 70, 126, (485), 499, 567
Listes de contrôles de l'environnement: 337, 491

4. Les entrevues

Le but de l'entrevue est d'obtenir une connaissance approfondie des problèmes, à partir de ce que pense l'élève lui-même ou ceux qui le connaissent bien.

Bien qu'on recourt à l'entrevue clinique, relativement peu structurée, pour l'évaluation et le traitement de ces élèves, la formation et l'expérience requise à cette démarche dépassent généralement les préoccupations et le mandat des personnes-ressources de l'école. En milieu scolaire, on utilise un modèle d'entrevues plus structuré. Là encore toutefois, il faut une formation spéciale tant pour son administration que pour l'interprétation des résultats.

Références: 26, 51, 77, 80, 120, 137, 148, 210, 224, 291, 314, 335, 339, 413, 416, 422, 426, 456, 468

5. Simulations et jeux de rôle

Il est parfois difficile de déterminer la réaction d'un élève confronté à une situation particulière. Il peut être difficile d'observer, par exemple, comment des pairs peuvent contraindre au vandalisme. Dans le cadre d'une entrevue ou d'un questionnaire, cet aspect peut être laissé de côté. L'approche suggérée ici permet de recréer des situations et d'y analyser le comportement de l'élève ou de voir comment il se comportera quand on lui suggérera des manières différentes de réagir.

Cette technique d'évaluation peut être intégrée aux activités régulières de la classe mais on y recourt habituellement en classe-ressource ou en situation restreinte. Les simulations peuvent être faites avec un individu ou des groupes.

Le recours aux simulations, et aux évaluations qui en découlent, exige généralement une formation spécifique autant dans l'implantation de cette démarche que dans l'utilisation de ses résultats.

Références: 51, 148, 170, 288, 516, 542

6. La production de l'élève

Dans le cadre de ses activités scolaires, l'élève doit réaliser différentes choses. Celles-ci comprennent les travaux qu'il doit exécuter en classe ou à la maison, des projets divers, des productions artistiques et également des réponses aux questions d'examen. Toutes ces choses peuvent alors être soumises à une évaluation faite en fonction de critères individualisés ou de normes conçues pour l'ensemble du corps étudiant.

Références: 65, 66, 75, 113, 137, (178), 220, 224, 251, 255, 314, 378, 422, 433, (434), 448, 567

LES POINTS CRITIQUES DE L'EVALUATION

Dans le cadre de la planification des interventions, l'utilité de l'information se rapportant aux évaluations s'avère d'une importance primordiale. On devrait d'ailleurs se questionner sur leur utilisation si elles ne contribuent pas d'une manière significative à: a) l'adoption d'objectifs, b) la détermination d'un besoin d'évaluation supplémentaire ou c) la mise en oeuvre d'interventions axées sur des changements de comportement.

Les modèles d'évaluation qui favorisent un suivi des progrès de l'élève recèle des avantages de premier plan puisqu'ils facilitent la prise de décision. De la même manière, les communications entre les intervenants, de même que la coordination de leurs efforts, est grandement facilité quand on peut présenter les progrès d'un élève sous forme graphique ou en notation numérique.

Références: 3, 26, 51, 73, 75, 77, (82), 97, 113, 137, 138, 148, 166, 200, 220, 224, 314, 346, 353, 378, 379, 392, 473, 480, (481), 482, 488, 567

MODELES AXES SUR LES COMPORTEMENTS DERIVANTS EN CLASSE

L'étude a permis de déceler qu'un certain nombre de problèmes de comportement ont lieu principalement en classe. On a jugé que ces comportements peuvent perturber l'apprentissage du groupe, en général, ou encore celui de l'étudiant identifié, en particulier. Ce sont: l'assiduité scolaire, les agressions verbales, les retards pédagogiques, un faible degré de motivation, de mauvaises habitudes de travail et les problèmes d'ordre socio-inter-personnel.

Les ouvrages spécialisés font état d'un large éventail de solutions à ces problèmes. Nous les avons identifiées ci-après. Le lecteur qui désire obtenir des informations plus détaillées pourra se référer à la bibliographie.

Références: 61, 113, 178, 179, (205), 254.1, (299), (384), (406), 500, 563, 564

Les modèles axés sur les relations humaines

Quoique ces modèles découlent d'une variété d'orientations théoriques, ils ont comme point commun une approche des problèmes de l'élève fondée sur des activités interpersonnelles. Comme leur mise en oeuvre suppose le recours à des techniques telles que: les jeux de rôles, la rétroaction à des visionnements de films ou la répétition de ce que fait l'éducateur (modelling), leur utilisation exige absolument une formation spécifique.

Références: 46, 47, 90, 99, 115, 117, 118, (162), 168, 236, 238, 239, 282, 286, 324, (333), 362, 381, 416, 450, 452, 453

Les modèles axés sur le conditionnement opérant ou classique

Ces approches se fondent principalement sur la structuration: a) des «conditions en place» dans lesquelles se produit le comportement et b) des conséquences subies par l'élève selon que le comportement est approprié ou inapproprié. La structuration environnementale liée à cette approche peut s'adresser à toute une classe ou être orientée exclusivement vers un élève. Ces modèles peuvent recourir à une utilisation de jetons de récompense, aux techniques de renforcement positif ou négatif, à des mesures disciplinaires et à des programmes de relaxation. Certaines de ces interventions peuvent se dérouler à l'extérieur du local de classe régulier.

Plusieurs de ces interventions peuvent être utilisées par les enseignants réguliers à qui on apporte un support. Quelques-unes d'entre elles exigent néanmoins que l'on donne un entraînement ad hoc au personnel régulier de l'école.

Références:

Jetons de récompense: 1, 87, 122, 156, 175, 200, 201, 213, 301, 312, 349, 416, 454, 510

Renforcement: 13, 37, 41, 43, 53, 87, 114, 155, 156, 201, 205, 234, 244, 261, 286, 301, 319, 349, 365, 366, (378), (379), 389, 390, (391), 392, (396), 413, 421, 460, 465, (471), (485), (492), 530, 540, (554)

Mesures disciplinaires: 205, 365, (454), (485), 510

Techniques de comportement en général: 1, 5, 25, 27, 45, 50, 58, 61, 98, 164, 178, 181, 200, 204, 222, 261, 271, 281, 297, 309, (341), (344), 365, 366, 387, 389, 390, 393, 403, 416, 413, 421, 476, (492), 532, (541), (552), 554, (567), 574

Temps mort (time-out): 33, 41, 43, 192, 378, 485, 530, 545

Les modèles d'apprentissage social

Alors que les approches reliées à l'apprentissage social peuvent ressembler à celles préconisées par les modèles axés sur le «conditionnement», l'emphase est mise ici sur les aspects interpersonnels des expériences de l'élève. L'encadrement par l'enseignant ou les autres élèves, les ententes contractuelles entre les élèves identifiés et leurs professeurs, de même qu'une formation axée sur l'acquisition d'habiletés sociales caractérisent cette approche. La encore, bien que plusieurs des interventions spécifiques peuvent être implantées dans une classe régulière, il faut souvent l'appui de consultants et des services en dehors de la classe régulière.

Références: 5, 49, 60, 69, 93, 114, 142, 156, 176, 180, (186), 200, 201, 208, 209, 234, (236), 288, 290, 293, 317, 341, 368, 381, 387, 436, 438, 439, 454, (485), 489, 530, 540, 542, 563, 564

Les modèles cognitifs

Les modèles cognitifs ont été développés à partir d'une variété d'orientations théoriques. Toutefois, leurs caractéristiques communes se concentrent sur les perceptions de l'élève, sa compréhension et ses stratégies pour faire face à des situations inter-personnelles ou à d'autres situations scolaires. Ainsi, on pourra utiliser les techniques d'auto-contrôle, de counselling et d'activités axées sur la solution de problèmes. Leur mise en place exige toutefois que les personnes responsables de l'intervention aient acquis une formation spécialisée.

Références: 26, 37, 51, 60, 116, 155, 201, (249), 283, 297, (318), 342, 381, (393), 397, 401, 418, 470, (493), 504, 516, 529, 541, 542, 574

Les modèles thérapeutiques (Psychotherapy/counselling)

Ces approches se fondent habituellement sur des modèles cliniques et elles ont été initialement développées à l'intérieur d'un contexte psychiatrique plutôt qu'éducatif. Leur utilisation exige de prendre en considération les deux points qui suivent. Premièrement, les études portant sur leur efficacité sont équivoques. Conséquemment, il faudra donc être extrêmement prudent avant de décider que ce type d'intervention doit être donné à un élève particulier. Deuxièmement, l'utilisation de ces modèles constitue beaucoup plus une responsabilité du ministère des Affaires sociales que du ministère de l'Education, il est essentiel d'arrêter une politique locale en regard de la mise en place de ces modèles de services à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. On consultera d'ailleurs, à ce sujet, un article particulièrement convainquant de Smith (1981).

Références: 35, 40, 48, 58, 62, 120, 187, 248, 282, 288, 320, 343, 345, 383, 416, 437, 543, 563, 564, 566

Les autres modèles

Alors que cette recherche se préoccupe surtout des interventions psychologiques, on ne peut passer sous silence le modèle médical. C'est particulièrement essentiel lorsque les informations fournies par les évaluations indiquent que les problèmes de comportement peuvent être causés par des troubles biologiques. Dans de tels cas, on doit recourir à des programmes diététiques, à des drogues, à des prothèses et à d'autres interventions médicales.

Références: 18, 207, 262, 504, 556

LES MODELES RELIES A LA PERTURBATION SOCIO-SCOLAIRE

La section de cette étude consacrée aux comportements déviants en classe se rapportait au premier type de problèmes de comportement mis en relief par les données du questionnaire. Nonobstant une fréquence élevée, on reconnaissait que chacun de ces incidents n'avait pas, comme tel, une portée hautement significative.

Cette section traite du second type de problèmes décelés. Ceux-ci surviennent moins fréquemment. Reste que chaque événement, pris isolément, est considéré comme étant extrêmement grave. La perturbation socio/scolaire se rapporte aux actes de violence, de vandalisme et de délinquance. Comme ces actes ont des répercussions sur l'ensemble de l'école, les interventions requièrent un engagement de la part de tous les travailleurs habituels de l'école et des personnes-ressources qui n'appartiennent pas au milieu scolaire.

Références: 33, 345, 351, 437, 458, 463, 483, 508

Définitions et signalements

Les deux opérations, mentionnées en rubrique, sont complémentaires. Une constante générale dans les ouvrages spécialisés que nous avons consultés, tout comme dans les commentaires recueillis au cours de cette étude, se dégagent: les écoles secondaires ont tendance à ignorer, à sous-évaluer ou à répondre inefficacement à ce type de problèmes, alors que tout indique que ces problèmes deviennent plus fréquents. On a besoin d'interventions axées sur la prévention et sur la réduction de fréquence ou de gravité desdits problèmes. Des directives claires et connues de tous sont donc nécessaires.

Références: 20, 34, 99, 254.1, 351

Les stratégies d'intervention

Une abondance d'ouvrages traitent de cette question, mais fondamentalement il n'y a que quatre grandes stratégies.

Références: 10, 12, 20, 87, 88, 131, (171), 219, 234, 291, 352, 458

1. Les systèmes de sécurité

Le but primordial de ces modèles est de protéger l'intégrité physique des écoles et des personnes qui les fréquentent. On y parvient généralement par l'instauration de contrôles de l'environnement scolaire. Ainsi, on limite l'accès à l'édifice scolaire à certaines personnes, durant certaines périodes de temps et à des endroits précis. Des systèmes de contrôle sont mis en place: des barrières, des systèmes électroniques, ou une surveillance directe exercée par le personnel de l'école, des élèves ou encore par du personnel spécialisé. Finalement, on prévoit des plans d'action pour intervenir lorsque des activités non autorisées ou des dérogations aux règles d'accès se produisent.

Références:
Barrières physiques: 171, 182, 254.1, 320, 351
Personnel de l'école: 10, 171, 254.1, 320, 432, 458
Personnel spécialisé: 10, 87, 171, 182, 234, 254.1, 284, 320, 351
Elèves: 254.1, 320, 361, 406, 458

2. Les services sociaux

Ces modèles regroupent les types d'interventions faites par les professionnels non-enseignants de l'école, ceux de la santé mentale et ceux de la Protection de la jeunesse. On les prévoit à l'intention des élèves surpris à commettre une infraction ou sur qui reposent des soupçons fondés.

Les interventions typiques, dans de tels cas, incluent des programmes extra-scolaires ou inter-organismes, des services de counselling de groupe ou individuel et un retrait de la vie régulière de l'école. Le but de ces interventions est de réduire les perturbations d'une manière significative, ou de préciser un autre arrangement éducatif plus approprié.

Références: 59, 88, 95, (197), (198), (206), 254.1, (259), 320, 345, 351, (406), (449)

3. Les modèles basés sur la diffusion d'information

Ce modèle poursuit deux buts. Le premier consiste à sensibiliser le milieu scolaire (personnel, élèves et parents) aux problèmes, à lui enseigner comment on identifie leurs causes, leurs manifestations et à lui fournir un éventail de réponses appropriées. Par exemple, on utilise des cours sur les lois, sur leur application ainsi que sur les conséquences qu'entraîne leur violation.

Références: 104, 140, 200, 201, 237, 238, 239, 284, 308, 320, 396, 398, 399, 400, 401, 417, 428, 432, 435, 456, 457, 507, (508), (515), 555

Il y a aussi des programmes conçus spécifiquement pour les élèves dont le comportement trouble le milieu scolaire. Ils peuvent être similaires à ceux qui sont dispensés à l'ensemble de la communauté scolaire ou encore, avoir été spécifiquement conçus pour répondre aux besoins d'un élève. Ils peuvent comprendre le développement d'habiletés de base, l'apprentissage de la résolution de conflit et le développement du sens des responsabilités.

Références: 5, (41), 87, 140, (186), 200, 214, 229, 232, 236, 244, 278, 290, 296, 297, 316, 318, 320, 332, 334, 342, 351, 381, 403, 436, 469, 489, 501, 505, 515, 523, 541, 542

4. Les modèles organisationnels

Ces modèles veulent combler le fossé qui existe entre les besoins des élèves et la disponibilité des services à l'intérieur du fonctionnement traditionnel de l'école secondaire. Ou, si l'on veut, ils permettent à l'école de prendre en main les problèmes causés par les comportements perturbants de certains de ses élèves.

Le modèle des possibilités de service fournit un cadre où on peut retrouver différents services tels la classe spéciale, l'école dans l'école ou l'école alternative. Les interventions qui se déroulent à l'intérieur de l'école doivent faire une distinction fondamentale entre les élèves qui reçoivent des services spéciaux (ex.: les mésadaptés socio-affectifs) et ceux dont le comportement est cause de perturbation à l'intérieur de l'école mais qui n'ont pas été dûment identifiés. Pour la première catégorie d'élèves, les décisions d'interventions sont habituellement coordonnées par la personne qui est responsable des services d'adaptation scolaire. Pour ce qui est du deuxième groupe, l'école peut déléguer le pouvoir de décision à un individu (ex.: le directeur adjoint responsable de la discipline) ou à un comité de l'école, dont la composition et les procédures décisionnelles auront été préalablement bien définies.

Références:

En général: 19, 25, 34, 38, 51, 61, 87, 88, 89, 90, 92, (99), 135, 144, 154, (178), 182, 238, 257, 258, 259, 260, 282, 286, 291, 343, 384, 385, 386, 387, 395, 411, 412, 430, 448, 494, 507, 518, 554

Autres programmes: 1, 7, 10, 29, (32), (33), (34), (48), 62, (72), 88, 95, 99, 104, (125), 143, 149, (168), 200, (219), 254.1, 257, 278, (281), 295, 351, 382, 405, 409, 458, 497, 503, 518, 527, 565

L'école dans l'école: 10, (33), (41), 88, 200, 238, 254.1, 385, 409, 461, 507, 527, (558)

Classes spéciales: 10, 41, 55, 62, 149, 179, (196), 200, 219, 238, 251, 254.1, 261, 290, 301, 302, 316, 329, 336, (447), 477, 558

LES MODELES AXES SUR LE COMPORTEMENT PRO-SOCIAL ET LA CONFIANCE EN SOI

On a beaucoup insisté jusqu'ici sur les aspects anti-sociaux de l'expérience scolaire de ces élèves. On a décrit des interventions qui visaient à prévenir, contrôler et modifier le comportement. Il nous faut maintenant s'arrêter sur quelques points pour aller plus avant.

Si ces élèves parviennent à réduire et même à arrêter leurs comportements inappropriés, que feront-ils alors? Ont-ils d'autres manières de se manifester? En ont-ils vraiment?

Si ces élèves possèdent des comportements pro-sociaux ou s'acceptent tant soit peu et acceptent les autres, comment encourager et soutenir ces attitudes? Si ces attitudes n'y sont pas, comment en développer chez eux?

Références: 34, 40, 42, 62, 119, 156, 159, (186), 221, 236, 271, 320, (329), 347, 438, 440, 454, (457), 462, 512, 530, 565

Les conditions requises

Les ouvrages spécialisés présentent un éventail de modèles axés sur le comportement pro-social et la confiance en soi. Toutefois, avant de les implanter, il faut s'arrêter sur les conditions qu'ils exigent.

Premièrement, il importe d'examiner la philosophie de base qui sous-tend les services destinés à ces élèves. Si le but recherché est tout simplement «de se débarrasser des problèmes», c'est-à-dire des étudiants ou des comportements qui font problème, alors, les modèles d'intervention proposés dans la dernière partie de ce rapport feront l'objet de sabotage ou d'un manque d'appui. Par contre, si l'objectif poursuivi est de fournir vraiment une éducation appropriée à l'ensemble des élèves, les modèles qui suivent devraient faire partie intégrante des services dispensés aux élèves.

Deuxièmement, le développement des aspects positifs de la personnalité de l'élève présuppose la possibilité d'une expérience bénéfique à l'intérieur de l'école. S'il existe, en effet, une atmosphère de confiance et de communication ouverte, les probabilités de succès de la majorité des interventions se trouvent d'autant accrues. Dans le cas contraire, les possibilités de succès sont diminuées.

Références: 62, 78, 186, 201, 410, 501, 567

Quatre approches visant le comportement pro-social et la confiance en soi

La première approche vise le problème du déficit d'habileté sociale. Les évaluations démontrent que l'élève ne sait pas prendre en main une situation sociale d'une manière appropriée. Par exemple, il ne peut répondre non à ses collègues qui l'incitent à faire l'école buissonnière. Un programme axé sur les comportements sociaux peut comprendre des suggestions directes, des démonstrations, des jeux de rôle et des discussions; il sera alors mis en place pour enseigner à l'élève comment surmonter plus efficacement certaines situations.

Références: 5, 26, 32, 33, 43, 49, 77, 116, 148, 176, 180, 186, 200, 208, (209), 229, 236, 238, 239, 254.1, (281), 323, 342, 381, 409, 449, 457, 489, 542, 563, 564

Le deuxième modèle se rapporte au counselling de groupe ou individuel; ici, les élèves ont la possibilité d'échanger sur leurs pensées et leurs sentiments dans un environnement «sécurisant». Cette approche permet à l'élève d'acquérir une meilleure perception des problèmes et facilite l'atteinte de l'objectif visant à modifier ses perceptions, ses sentiments ainsi que les manifestations de son comportement.

Références:

Pour le groupe: 32, 40, 41, 43, 49, 50, 58, 87, 117, 201, 254.1, (257), 281, 302, 325, 383, 395, 409, 436, 452, 453, 462, 483, 555

Pour l'individu: 11, 33, 41, 42, 50, 87, 117, 200, 254.1, (281), 302, 329, 395, 409, 555

On a tendance à utiliser ces deux modèles exclusivement avec des élèves qui ont des besoins spéciaux. Une formation poussée et une certaine somme d'expérience de la part de l'éducateur sont généralement essentielles.

La troisième approche recourt à l'audio-visuel ainsi qu'à d'autres instruments techniques. Dans ce cas, l'élève visionne des films ou écoute des cassettes qui permettront ultérieurement d'amorcer une discussion ou d'illustrer un thème précis. Cette approche est utilisée à l'intérieur d'un contexte de «counselling» et on peut y recourir en présence d'élèves qui n'ont pas de besoins spéciaux.

Références: 42, 49, 71, 94, 146, 228, 229, 230, 333, 360, 368, 369, 376, 389, 390, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 419, 440, 474, 489, 511, 568, 569

En dernier lieu, il existe un certain nombre de manières d'organiser des classes régulières et les activités qui s'y déroulent pour favoriser des interactions sociales positives. Cela s'intègre parfois difficilement aux matières académiques de base; on y réussit avec les cours de formation morale et de catéchèse. Ce modèle, où tout un groupe coopère, a toutefois été utilisé avec beaucoup de succès pour l'enseignement des matières de base.

Références: 1, 12, 13, (41), 42, 63, 90, 99, 104, 132, 142, 149, 169, 179, 200, 201, 202, 213, 216, 221, 222, 236, 238, 239, 240, 241, 244, 254.1, 257, 270, 286, 293, 311, 323, 329, 330, 332, 333, 343, 360, 368, 380, 387, 388, 422, 436, 441, 483, 485, 527, 536, 558, 563, 564, 567

Ces deux modèles peuvent être utilisés par les enseignants réguliers bénéficiant de l'appui et d'un perfectionnement donné par des personnes-ressources.

LE RETARD SCOLAIRE, LES HABITUDES DE TRAVAIL ET LA MOTIVATION A L'ETUDE

Les élèves qui présentent des difficultés graves de comportement se retrouvent souvent dans une situation paradoxale. D'une part, ils éprouvent des difficultés à faire face aux exigences d'une classe régulière, mais peuvent avoir le potentiel requis pour réussir dans ce milieu. D'autre part, leurs échecs scolaires les placent dans une situation d'apprentissage qui ne correspond ni à leurs aptitudes ni à leurs besoins immédiats (ex.: l'enseignement professionnel). Ceci peut entraîner des frustrations chez l'élève et chez ses professeurs.

Le modèle des possibilités de service a été présenté comme pouvant répondre, au plan organisationnel, à ce «placement paradoxal». A l'intérieur du contexte qu'il propose, on peut organiser un certain nombre d'interventions adaptées aux besoins individuels de l'élève.

Références: 25, 26, 33, 136, 149, 220, 254, 365, 387, 396, 448, 473, 526

L'apprentissage par objectifs

Ce type d'intervention est utilisé prioritairement pour contrer le retard scolaire. Plusieurs des élèves n'ont pas la formation de base requise qui leur permettrait de participer avec succès à la vie de leur classe. Résultats: ils ne peuvent faire face aux exigences du monde scolaire et se découragent. Ils peuvent aussi manquer d'un

sens de l'organisation et de bonnes habitudes de travail. L'utilisation d'objectifs minimaux et de procédures d'évaluation axées sur l'atteinte d'objectifs spécifiques constitue une première étape de solution dans un tel cas. Les interventions spécifiques sont alors plus facilement clarifiées et elles suscitent l'adhésion de l'élève puisqu'elles lui semblent raisonnables.

Références: 1, 2, 74, 83, 85, (96), 100, 138, 139, 146, 164, 201, 202, 218, 220, 254, (255), 265, 308, 313, 340, 341, 363, (368), (378), (379), 425, 433, (476), 535, 537, (551), 552, 563, 564, 568, 569

Les modèles axés sur les ressources humaines

L'utilisation optimale des ressources humaines disponibles caractérise un deuxième type d'interventions. Bien que celles-ci peuvent comprendre un enseignement correctif spécialisé donné par des éducateurs professionnels, on utilise aussi l'aide d'un élève du même âge ou d'un âge différent ou l'intervention en groupe, de type coopératif ou autre.

Références:
- En général: 149, 201, 205, 216, 238, 239, 245, 254.1, 302, 345, 349, 351, 535
- Enseignement spécialisé: 46, 119
- Aide d'un élève du même âge: 40, 187, 218, 376, 436, 462, 490, 555
- Aide d'un élève d'un âge différent: 490, 512, 555

Les approches fondées sur la motivation

Un troisième type d'interventions utilise les approches axées sur la motivation. Celles-ci comprennent différents modèles de renforcement, l'auto-contrôle (self-monitoring) et des processus d'évaluation modifiés.

Références: 1, 2, 13, 90, 99, 104, 138, 145, 149, 162, 200, 202, 220, 221, 238, 251, 286, 293, 311, 315, 344, 349, 356, 357, 365, 388, 418, 436, 441, 442, 456, 457, 471, 474, 542

La majorité de ces interventions peuvent être mises en place par l'enseignant régulier aidé de personnes-ressources.

LES INTERVENTIONS AUPRES DES FAMILLES

Les résultats de la recherche ont démontré que plusieurs des difficultés de l'élève étaient associées à des problèmes similaires vécus à la maison. Bien que le facteur prédominant semble être la qualité de la vie familiale, plutôt que la structure de la famille elle-même, on ne peut ignorer l'impact de l'expérience extra-scolaire de l'élève.

Les rôles et les responsabilités

Références: 4, 10, 11, (56), (57), (91), 103, 121, 126, (145), 168, 178, 188, (193), 205, 206, 218, 219, 232, 234, 254.1, (272), 281, 286, 302, 345, (351), 406, 425, (446), (447), 456, (457), (458), 472, 498, (507), 523, 532, 537, 549, 555, 565, (572)

Une question portait sur le fondement des relations qui doivent exister entre le milieu scolaire et le milieu familial: qui est responsable de quoi? Comment doit-on établir les frontières entre ces deux instances? A première vue, il s'agit là d'une question juridique. Toutefois, on a observé au Québec, une certaine réticence, autant de la part des écoles que des familles, à utiliser le système judiciaire comme un moyen d'assurer la mise en oeuvre de services éducatifs. Cette situation (contraire à ce qui se passe aux Etats-Unis) peut être attribuée, d'une part, à la tradition et, d'autre part, à un certain nombre de situations où la loi peut ne pas être claire ou n'avoir pas été suffisamment éprouvée (ex.: Lois 9 et 24).

D'autre part, cette manière de faire entre la famille et l'école demeure une question de politique qu'établissent l'école et la commission scolaire. Des formulations claires et connues de tous peuvent favoriser la mise en place de services appropriés.

Références: (56), (57), 247, (272), 331, 337, 345, 425, 446, 447, (457), (458), 460, 498, 523, 532, 549, 550, 572

L'action conjuguée de l'école et de la famille

Un deuxième problème, c'est de faire se rencontrer l'école et la famille. Les ouvrages consultés suggèrent, à cet égard, un certain nombre de modèles qui portent sur l'établissement d'un premier contact, sur l'établissement de bonnes relations et sur le comment interviewer la famille.

Références: (57), (58), (91), 94, 206, 218, 247, 254, 254.1, (272), 302, 345, 425, 446, (447), (457), (458), 496, 498, 507, 523, 532, 549

La collaboration entre la famille et l'école

Un troisième problème repose sur la collaboration de l'école et de la famille pour aider ces élèves. Les procédures qui se rapportent aux communications famille/école et les programmes de counselling et de formation des parents font partie des types de stratégies d'intervention disponibles.

Références: (48), (56), (57), (58), 68, 88, 113, 145, 149, 153, 158, 171, 206, 218, 232, 254, 254.1, (272), 302, 345, 369, 394, 406, 416, 419, 425, (446), (447), 449, 456, (457), (458), 460, 498, (507), 523, 532, 549

MODELES SE RAPPORTANT AUX RESSOURCES HUMAINES

Problèmes de fond

En dernière analyse, la qualité des services aux élèves est fonction des personnes qui les assurent. Cela soulève deux points.

Références: 17, 31, 43, 87, 114, 115, (174), 195, 196, 198, 199, 219, 223, 250, (264), 265, 281, 285, 368, 370, 373, 375, 388, 427, 443, 466, 472, 525, 526, (529), (530), (534), (536)

Premièrement, quelles sont les ressources humaines requises? Dans une large mesure, la réponse à cette question dépend fréquemment des modèles organisationnels ainsi que des modèles d'intervention utilisés. Cependant, dans un contexte précis, il est important de noter qu'il n'y a pas nécessairement de relation directe entre le fait d'avoir un diplôme et posséder les qualités requises. Les programmes de formation (pré-service et en cours de service) qui n'ont pas comme objectif de développer une compétence manifeste pour satisfaire aux exigences de l'emploi ne fournissent pas toujours une préparation adéquate. De plus, les ouvrages consultés indiquent que les qualités personnelles des individus appelés à oeuvrer auprès des élèves présentant des difficultés graves de comportement constituent un facteur déterminant du succès des interventions. Les procédures de recrutement et de sélection fondées sur d'autres facteurs peuvent entraîner des dénouements insatisfaisants, aussi bien pour les élèves que pour ceux qui travaillent auprès d'eux.

Références:
- En général: 3, 11, 89, 135, 157, 174, 195, 197, 245, 250, 443
- Compétence manifeste: 17, 32, 128, 131, 185, 197, 198, 199, 225, 250, 370, 373, 377, (529), (530), (533), (536), 557, 560
- Qualités personnelles: 32, 128, 197, 198, 199, 281, 375, 377, (477), (533), (536), 558, 571

Deuxièmement, les écoles devraient-elles, prioritairement, recourir aux services de praticiens en santé mentale puisqu'ils semblent avoir plus d'habileté et d'expérience pour s'occuper de cette clientèle? Ou, devraient-elles voir au développement d'habiletés appropriées comme complément à leurs habiletés de praticiens de l'éducation? Les tendances semblent suggérer qu'un recours prioritaire aux praticiens en santé mentale comme dispensateurs de services directs dans les écoles produit, à long terme, un rendement qui va en diminuant.

Références: 131, 174, 201, 302, (328)

Disons de plus, que certains spécialistes (ex.: psychologues et orthopédagogues) peuvent être utilisés comme ressources en consultation et en perfectionnement plutôt qu'en intervention directe; un changement de rôles est ainsi possible. De même, l'implication du personnel de première ligne (ex.: les enseignants réguliers) semble devenir de plus en plus courante, selon les ouvrages les plus récents.

Références: 1, 11, 117, 118, 124, 131, 142, 144, 152, 155, 174, 201, 279, 328, 351, 411, 489, 516, 548

Les conditions requises

Les deux dernières tendances que nous avons citées laissent présager un service plus efficace et une meilleure qualité de vie de travail. Il n'en reste pas moins que certaines conditions fondamentales doivent être prises en considération avant qu'on ne procède à leur implantation. Les changements de rôle ne se font pas facilement. Ils touchent à l'essence même de l'identité professionnelle. Ils peuvent aller à l'encontre de la tradition et des conventions collectives. Ils ne réussissent habituellement pas sans sensibilisation, formation et support adéquats. Ces changements doivent donc se faire à partir d'une approche globale qui tient compte autant des facteurs humains que des objectifs techniques poursuivis.

LE PERFECTIONNEMENT

Un tableau de l'ensemble des compétences requises devrait servir comme point de départ de tout programme de perfectionnement. Ces compétences sont du reste très bien présentés dans plusieurs ouvrages de référence. Lorsqu'on a la possibilité d'embaucher du personnel qui dispose autant des qualités humaines que de la compétence professionnelle requise, on se trouve dans une situation idéale. Dans le cas contraire, on dispose d'un certain nombre de modèles axés sur la formation en cours d'emploi. Toutefois, avec ces modèles, il faut être prudent (Grosenick & Huntze, 1980). Les commentaires qui suivent aideront.

Références: 21, 25, 31, 107, 118, 135, 141, 195, 245, 254.1, 319, 328, 333, 370, 388, 429, 528

Les sessions

> «...On se préoccupe beaucoup de concevoir ce qu'est un perfectionnement en exercice, les objectifs qu'il doit poursuivre et comment on doit le faire.
>
> Les gens n'acceptent plus d'écouter pérorer, en solo, pendant deux heures sur un sujet simple et à la mode. Cela ne signifie pas qu'une telle forme de perfectionnement en exercice n'ait pas de rôle à jouer à l'intérieur d'une conceptualisation globale de cette approche. C'est le contraire qui est plutôt fondé. Cette démarche est fondamentalement valable comme technique de prise de conscience. Comme tel, il s'agit donc d'une étape initiale qu'on retrouve dans la majorité des processus d'apprentissage. Le problème, de fait, c'est que la

plupart des écoles et des institutions considèrent le perfectionnement en exercice comme une méthode pour améliorer les habiletés de leur personnel; elles recherchent des changements de comportement chez leur personnel. Elles perçoivent, souvent avec justesse, que cette technique ne provoque pas de tels changements. Et malheureusement, lorsqu'il ne se produit pas de modification de comportement, elles ont l'impression qu'elles ont perdu du temps et de l'argent. Les personnes qui ont collaboré à ce programme éprouvent également, pour leur part, une frustration puisque cela peut signifier qu'elles n'ont pas été suffisamment efficaces ou qu'elles n'ont pas fait correctement leur boulot. De fait, plusieurs conseillers en perfectionnement refusent maintenant de participer à de telles sessions à cause des critiques croissantes, et d'une certaine manière injustifiées que l'on formule sur ce mode de travail. Il est donc impératif que les conseillers en perfectionnement et leurs étudiants soient clairement informés des buts de tout type de perfectionnement et que de tels programmes soient conformes aux attentes des deux parties.

Il y a un besoin impératif, tant pour les conseillers que pour les participants au perfectionnement, de repenser complètement ce processus. Si l'on juge valable que le but est de modifier des comportements, et la plupart des gens sont d'accord avec cela, alors il faut incorporer, dans la mise en place d'un plan de perfectionnement, ce que l'on sait sur les processus d'apprentissage. Les participants au perfectionnement ne peuvent s'attendre à obtenir des modifications de comportement de grande envergure à partir d'une, deux ou trois leçons de deux heures au cours d'une année. Les conseillers ne peuvent espérer, pour leur part, atteindre ce même but à l'intérieur d'un tel contexte. Ainsi, le modèle de perfectionnement en exercice axé sur la modification de comportement, doit être repensé afin qu'il devienne un processus intégré et continu qui exige un engagement en temps et en argent pour ceux qui le reçoivent. Plusieurs modèles peuvent inspirer cette refonte. Nous en donnons ici un bref échantillonnage: 1) une évaluation des besoins; 2) une prise de conscience; 3) un modèle de changement: théorie et pratique; 4) un changement planifié; 5) un suivi; et 6) une évaluation.

Les méfaits qui découlent d'un perfectionnement mal préparé sont de deux ordres: 1) un gaspillage appréciable d'argent provenant de l'état et des organismes éducatifs locaux et 2) une mauvaise réputation accolée au terme générique de perfectionnement en exercice.

Le perfectionnement en exercice demeure un outil valable. Tout particulièrement dans le domaine des difficultés graves de comportement où on observe une pénurie d'enseignants, il constitue un moyen excellent pour former et/ou réorienter les professeurs d'expérience à un rôle de dispensateurs de service pour cette catégorie d'élèves. Ceux à qui ces programmes sont destinés ne peuvent continuer à blâmer les conseillers de provoquer des modifications de comportement inadéquates lorsqu'ils n'ont pas entièrement conceptualisé ce que devrait être le perfectionnement. Les dispensateurs ne peuvent pas non plus continuer à

laisser croire que le recours au perfectionnement en exercice peut modifier des comportements à l'intérieur de brèves périodes de temps. Seul un engagement à bien conceptualiser ce qui peut être un perfectionnement continu peut apporter des modifications de comportement et justifier les investissements qu'il exige. (Grosenick & Huntze, 1980, p. 89-91).»

Références: 17, 21, (127), 131, 141, 185, (195), (196), (198), (199), 201, 228, 245, (258), (259), (264), 265, 281, (285), (302), 345, 357, 367, 369, 375, 388, 419, (420), (421), 466, (477), 511, 522, 535, 537, 543, 555, 571

La consultation

Si la consultation recourt à un modèle évolutif (process model), tel que décrit dans l'annexe D, elle peut constituer un moyen efficace de développement professionnel. Lorsqu'un titulaire de classe a travaillé de concert avec un spécialiste sur un certain nombre de cas, il est à prévoir qu'avec le temps il deviendra plus autonome.

Références: 7, 32, 89, (117), 185, 197, (218), 226, 227, 259, (298), 302, 328, (377), (477), 520, 567

Les visites

Bien que la formation professionnelle à l'intérieur de l'école ainsi que le recours à des consultants peuvent être utiles, la visite d'écoles où on a mis en place des modèles qui donnent de bons résultats peut aussi avoir un impact positif. Une telle démarche favorise une crédibilité dans le programme. Elle offre aussi à la direction de l'école, aux professeurs et aux personnes-ressources l'occasion de rencontrer leurs homologues, de poser des questions et de découvrir ce qui se produit réellement. De plus, cela fait mieux voir le fonctionnement réel de la démarche. Le défi que pose cette approche est d'adapter par la suite le modèle observé à la réalité de sa propre école.

Références: 259

Les autres activités de développement professionnel

Sous cette rubrique, on peut énumérer la participation à des conférences ou à des ateliers, les échanges de personnel pour des périodes prolongées et la disponibilité d'ouvrages de référence se rapportant aux problèmes locaux.

Références: 17, 107, 108, 117, 118, (174), 228, 229, 230, (237), 310, (329), 367, (379), (420), 463, (498), 537, 560

LES RECOMMANDATIONS

PREAMBULE

Les résultats de cette recherche ont mis en évidence une série de situations critiques que nous récapitulons ci-après:

1. Le nombre d'élèves présentant de graves difficultés de comportement dépasse de beaucoup les ressources allouées à cette clientèle. Il existe également, à l'intérieur de l'école, des élèves qui, quoique étant impliqués dans plusieurs des problèmes de comportement, peuvent ne pas être éligibles aux services prévus pour les mésadaptés socio-affectifs. Les difficultés qu'ils présentent exigent toutefois de l'attention.

2. L'organisation de la majorité des écoles secondaires ne se prête pas à la mise en oeuvre de services appropriés à de tels élèves. Dans plusieurs cas, l'exclusion passe avant le service. Le maintien de cette situation laisse présager une frustration et une tension accrues à l'intérieur des écoles.

3. Les interventions prévues à l'intention de ce groupe d'élèves sont souvent peu appropriées ou représentent des «situations spéciales». L'accès à ces services ne peut être garanti à l'échelle de l'île de Montréal; dans plusieurs cas, ils sont inexistants.

4. Pour nombre de raisons, on désire maintenir ces élèves, au maximum, dans «le cadre le plus normal possible». Les politiques du ministère de l'Education ainsi que le droit à des services, garanti par la législation récente, vont en ce sens. Cependant, on vit une période de baisse accélérée de la population scolaire et de restrictions budgétaires et,mettre en oeuvre des services destinés à ces élèves, au niveau des écoles, peut sembler signifier la création de nouveaux emplois et l'allocation prioritaire de ressources financières.

5. Les écoles ont le mandat de dispenser des services éducatifs à tous les élèves. Les modifications significatives et les innovations dans la mise en oeuvre de ces services sont généralement reliées à l'intervention d'une aide extérieure.

6. En général, il existe un manque de coordination entre les ressources existantes sur l'île de Montréal. Cette situation est observable entre les organismes des différents ministères qui s'occupent de la jeunesse, entre les diverses commissions scolaires, de même qu'à l'intérieur de celles-ci. De cette situation résultent fréquemment des services inadéquats et des coûts d'opération très élevés.

7. La ségrégation des services, c'est-à-dire éducation «spéciale» et éducation «régulière», accroît les probabilités de ségrégation des élèves. D'un autre côté, l'intégration des services favorise l'intégration des élèves qui ont des besoins spéciaux.

8. Tous les services éducatifs sont dispensés à l'intérieur d'un système qui comprend un certain nombre de composantes. Un changement sur une composante du système risque donc d'avoir un effet sur les autres. La planification et l'implantation de services devront donc en tenir compte.

LES RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES

Les recommandations spécifiques que nous faisons ici tiennent compte des points soulignés dans le préambule ainsi que des problèmes qu'a permis d'identifier cette recherche. Après chaque recommandation, on indique les pages de la recherche où le lecteur trouvera une description détaillée de l'objet de la recommandation et des références bibliographiques s'y rapportant.

PROBLEME: MODELE D'ORGANISATION

La raison d'être initiale de cette étude consistait à préciser un modèle d'organisation approprié pour les écoles, sans exclure la mise en place éventuelle d'un centre pouvant servir l'ensemble de cette clientèle.

RECOMMANDATIONS

On recommande que les commissions scolaires et les écoles se dotent d'une organisation qui comprend les éléments suivants:

1. le modèle des possibilités de services;

2. le plan d'éducation personnalisé;

3. un système précis et cohérent de procédures pour dispenser les services.

Pour l'instant, il n'est pas recommandé de créer une école métropolitaine pour ces élèves. Il serait prématuré d'investir en ce sens, avant d'avoir mis en place, dans les écoles, des modèles d'organisation et d'intervention.

PROBLEME: L'IDENTIFICATION DES ELEVES

On a observé une préoccupation pour que soient identifiés avec exactitude les élèves présentant de graves difficultés de comportement.

RECOMMANDATION

On recommande que chaque commission scolaire, compte tenu des normes culturelles et pédagogiques de ses écoles, traduise en termes opérationnels, la définition ministérielle de «mésadapté socio-affectif» et l'inscrive dans ses politiques de service. Ces politiques devraient préciser les limites d'un comportement acceptable à l'école (code disciplinaire), et aussi les conditions et les procédures à suivre qui permettent aux élèves d'être éligibles à des services spéciaux.

PROBLEME: LES INTERVENTIONS

Toutes les personnes, tant celles qui ont participé aux entrevues que celles qui ont répondu au questionnaire, veulent que ces élèves bénéficient d'interventions appropriées.

RECOMMANDATION

On recommande, se basant sur les modèles d'organisation et d'intervention cités dans ce rapport, que chaque commission scolaire et chacune de ses écoles entreprenne ce qui suit:

1. une analyse de ses besoins en regard des politiques, des procédures, des ressources et des programmes, une évaluation du nombre d'élèves ayant besoin de services et le profil de tels élèves;

2. l'élaboration d'un plan d'action visant à combler les écarts qui peuvent exister entre les objectifs individuels des écoles et la situation observée.

PROBLEME: L'ADEQUATION DES RESSOURCES

L'étude a démontré qu'il existait un besoin profond de ressources additionnelles, principalement côté personnel, et que l'utilisation des ressources en place était peu satisfaisante. Cette situation est attribuable en partie au petit nombre d'élèves identifiés et, en partie, aux types de ressources que l'on possède.

RECOMMANDATIONS

On recommande que l'on accroisse les ressources humaines en fonction des besoins identifiés par les écoles.

On recommande que les personnes sélectionnées aient fait preuve de réelle compétence et possèdent les qualités requises pour oeuvrer auprès de ces élèves.

On recommande que, lorsque les possibilités de recrutement dudit personnel sont limitées, on puisse apporter des modifications aux règles d'affectation et instaurer des programmes de formation pour que, en autant que faire se peut, seulement les personnes qui ont démontré une compétence pertinente puissent s'occuper de ces élèves.

PROBLEME: DEVELOPPEMENT, MISE EN OEUVRE ET MAINTIEN DE SERVICES APPROPRIES

Prises individuellement, les écoles ne disposent pas des ressources habituelles qu'exige le développement de services. Le matériel de référence contenu dans la bibliographie de ce rapport ainsi que la publication imminente de documents ad hoc par le ministère de l'Education, tout particulièrement ceux se rapportant aux objectifs d'apprentissage, au matériel d'évaluation et à «la formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés» (bilan fonctionnel et plan d'action), permettront de satisfaire en partie ces besoins. Toutefois, les écoles n'ont pas facilement accès aux ressources humaines nécessaires à une évaluation des besoins, à l'élaboration de plans d'action et à leur mise en oeuvre, au développement organisationnel et à la formation du personnel.

RECOMMANDATIONS

On recommande la formation d'un service de consultation métropolitain, dont les efforts seraient principalement axés sur le développement, l'implantation et le maintien de services appropriés. Ce service serait principalement établi par la mise en commun des ressources disponibles dans les commissions scolaires et celles développées par le ministère de l'Education. Son mandat serait d'offrir des services directs au personnel des écoles. Le modèle de fonctionnement suggéré serait celui du «technical assistance».

On recommande que toute modification ou ajout de services soient faits conjointement par le département de planification du ministère de l'Education, celui des commissions scolaires et le service de consultation.

On recommande que ces services soient mis à la disposition des milieux selon les modalités qui suivent:

a) ateliers de sensibilisation ayant pour objectif de faire connaître les services et la manière de les obtenir;

b) demande de services par l'école, via sa commission scolaire;

c) ententes contractuelles précises en regard des objectifs, des interventions, des modes de travail et de l'évaluation des services;

d) suivi périodique de l'entente.

PROBLEME: LA CONCERTATION

Le manque de coordination entre les institutions, les organismes et les groupes impliqués dans les services destinés aux élèves présentant de graves difficultés de comportement a entraîné des frustrations et une insuffisance de ces services. Cette situation s'est trouvée aggravée du fait d'une absence de leadership pour regrouper les ressources.

RECOMMANDATIONS

On recommande fortement la formation d'un comité-directeur pour l'ensemble de l'Île de Montréal, comité qui regrouperait des représentants des ministères de l'Education, des affaires sociales et de la Justice, des groupes communautaires et des comités de parents. Le mandat de ce comité consisterait à:

a) organiser, développer et coordonner le service consultatif décrit précédemment;

b) coordonner l'information se rapportant à ce qui a cours dans les divers secteurs, comme par exemple, la recherche ou les services;

c) coordonner la mise en place des services à l'échelle de l'Île de Montréal.

On recommande que les différents organismes et groupes qui délèguent des personnes à ce comité-directeur, lui accordent un statut officiel.

On recommande que des comités similaires soient créés au niveau local. Leur mandat serait semblable mais se limiterait à une communauté ou à une école en particulier.

ANNEXE A

Le questionnaire utilisé pour le sondage constitue l'Annexe A. Pour chacune des questions, on indique les résultats obtenus auprès de tous les répondants.

Interprétation des réponses

Certaines des questions demandaient au répondant d'indiquer un chiffre comme réponse (par exemple, quel est le nombre d'élèves qui présentent des difficultés graves de comportement?). Ce chiffre a par la suite été divisé par le nombre total d'élèves fréquentant l'école du répondant, ce qui donnait un pourcentage de la population scolaire. Les chiffres cités en annexe représentent des moyennes pour l'ensemble des répondants.

Plusieurs questions exigeaient un «OUI» ou un «NON» comme réponse. On a traduit les réponses en pourcentage de l'ensemble des répondants. Cela ne s'applique aucunement aux élèves.

Les données extrêmes qui auraient pu fausser l'interprétation des résultats ont été éliminées de l'analyse quantitative. Elles ont permis, néanmoins, d'approfondir l'analyse qualitative. Les chiffres indiqués dans l'Annexe A sont également le résultat d'un assainissement des données.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL

MAI - 1981

Par ce questionnaire, on veut obtenir le profil des élèves de votre école qui présentent des difficultés graves de comportement et les services et les ressources mis à leur disposition. Les réponses que vous fournirez serviront à formuler des recommandations précises et pratiques sur la meilleure manière de les servir. Le rapport final de cette recherche sera publié par le Conseil scolaire.

La recherche porte sur l'ensemble des élèves qui présentent des difficultés graves de comportement. Il peut s'agir d'élèves déjà identifier comme "désadaptés socio-affectifs" mais aussi de tous les autres qui font problème dans l'école.

LA REPONSE AUX QUESTIONS

Pour chaque question ou groupe de questions, on vous indique comment enregistrer votre réponse. Par exemple, si votre réponse à la question suivante est "non", vous placez "2" dans la case à droite, en indiquant le chiffre correspondant à la réponse que vous voulez donner.

OUI...1
NON...2

1. La majorité des élèves de votre école font-ils usage des drogues? /2/

Si vous ne pouvez répondre vous laissez la case en blanc.

LES COMMENTAIRES

Si vous voulez apporter un commentaire à la question demandée, vous pouvez le faire en dernière page du questionnaire.

CONFIDENTIALITE

Toutes les réponses seront gardées strictement confidentielles.

Les données provenant d'une même école ne seront jamais présentes en regard du nom de l'école.

S.V.P. remettre le questionnaire que vous aurez complété dans l'enveloppe et donner le tout au principal de votre école.

S.V.P. remettre au principal au

plus tard le 18 mai 1981

INFORMATIONS DE BASE

Les réponses que vous apportez doivent être basées sur l'école où vous travaillez présentement. Si vous travaillez dans plus d'une école, basez vos réponses sur l'école où le nombre d'élèves est le plus élevé.

Je travaille à l'école _____

de la commission scolaire_____

1A. Ma fonction à l'école est (indiquez le chiffre correspondant à la fonction parmi l'ensemble des fonctions suivantes): /__/__/

Directeur	01
Directeur adjoint - services aux étudiants	02
Directeur adjoint - (précisez_____)	03
Psychologue	04
Conseiller en orientation	05
Travailleur social	06
Président du conseil de l'école	07
Représentant du syndicat	08
Professeur de classe, sec. I ou II	09
Professeur de classe, sec. III, IV, V	10
Psychoéducateur	11
Professeur de tels élèves	12
Professeur en enseignement professionnel	13
Infirmière	14
Autre (précisez)_____	15

NOMBRE D'ELEVES

Pour les questions deux à sept, indiquez le nombre d'élèves ou incidents, selon le cas, dans la case à la droite de la question.

SI LE NOMBRE EST UN, INDIQUEZ.....	/0/0/1/
SI LE NOMBRE EST DIX ,INDIQUEZ.....	/0/1/0/
SI LE NOMBRE EST CENT,INDIQUEZ.....	/1/0/0/

2. Durant l'année scolaire en cours, combien d'incidents - DONT VOUS ETES CERTAIN - se sont produits dans votre école, concernant:

A. le vol..... 11

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 2

C. les agressions physiques sur des élèves..... 10

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces). 21

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 10

F. l'extortion..... 5

G. la vente de drogues (ou d'autres articles illégaux)..... 8

H. la prostitution (sollicitation)..... 3

3. Indiquez le nombre d'élèves - DONT VOUS ETES CERTAIN - qui ont été impliqués dans les incidents suivants:

A. vols..... 0,65%

B. agressions physiques sur des professeurs..... 0,17%

C. agressions physiques sur des élèves..... 0,62%

D. agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces).. 1,65%

E. vandalisme (de plus de 25,00$)..... 0,75%

F. extortion..... 0,44%

G. ventes de drogues (ou d'autres articles illégaux)..... 0,47%

H. prostitution (sollicitation)..... 0,23%

4. Durant l'année scolaire en cours, combien d'incidents suivants, SELON VOTRE EVALUATION, se seraient produits dans votre école, concernant:

A. le vol..... 37

B. les agressions physiques sur des professeurs..... 4

C. les agressions physiques sur des élèves..... 24

D. les agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces).. 57

E. le vandalisme (de plus de 25,00$)..... 23

F. l'extortion 16

G. la vente de drogues (ou d'autres articles illégaux)..... 43

H. la prostitution (sollicitation)..... 10

5. Indiquez le nombre d'élèves, SELON VOTRE OPINION, qui auraient été impliqués dans les incidents suivants:

A. vols	2,80%
B. agressions physique sur des professeurs	0,41%
C. agressions physique sur des élèves	1,91%
D. agressions verbales sur des professeurs (ex.: insultes, menaces).	4,14%
E. vandalisme (de plus de 25,00$)	1,74%
F. extortion	1,08%
G. ventes de drogues (ou d'autres articles illégaux)	1,69%
H. prostitution (sollicitation)	0,60%

6. Vous trouverez ci-dessous une liste de comportements problématiques qui surviennent dans des écoles. Dans votre école

vol	1
agressions physiques sur des professeurs	2
aggressions physiques sur des élèves	3
agressions verbales	4
vandalisme	5
extortion	6
vente de drogue	8
prostitution (sollicitation)	7

A. le problème le plus sérieux porte le numéro	4
B. le deuxième porte le numéro	5
C. le troisième porte le numéro	1

7. Depuis le début de l'année scolaire, combien d'élèves ne fréquentent plus votre école pour les raisons suivantes:

A. expulsion	0,54%
B. suspension "répétitive"	0,71%
C. abandon volontaire	1,55%
D. entente tacite entre l'école et eux	0,79%
E. placement en institution ou en école spéciale, ex.: centre d'accueil...	0,37%
F. emprisonnement ou placement en centre de détention	0,26%
G. transfert à une autre école régulière	0,74%

8. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement ont tendance à:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. être physiquement violents envers eux-mêmes (ex.: mutilation, tentative de suicide).....	13%	87%
B. être physiquement violents envers les adultes, ex.: les professeurs...	36%	64%
C. être physiquement violents envers leurs pairs, ex.: les élèves...	77%	23%
D. causer des dommages à la propriété.....	89%	11%
E. être verbalement agressifs envers les adultes ex.: les professeurs.....	94%	6%
F. être verbalement agressifs envers leurs pairs ex.: les élèves..	93%	7%

9. Quand on compare ces élèves avec leurs camarades de classe, généralement:

OUI...1
NON...2

A. ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne de la classe..	95%	5%
B. ils manquent davantage de confiance en eux-mêmes.....	88%	12%
C. ils sont moins efficaces dans leurs travail, ne respectant pas les délais et la forme du travail prescrit par l'enseignant.....	98%	2%

10. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement ont des démêlés avec la justice pour des délits comme:

OUI...1
NON...2

A. vol par effraction ou vol à main armée.....	48%	52%
B. vol à l'étalage ou vol à l'école.....	79%	21%

11. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. s'adonnent régulièrement à la boisson.....	47%	53%
B. si oui, est-ce que cela influence, de façon négative, leur comportement à l'école?	66%	34%
C. s'adonnent aux drogues "légères", (ex.: marijuana)	85%	15%
D. si oui, est-ce que cela influence de façon négative, leur comportement à l'école? ...	87%	13%
E. s'adonnent aux drogues "fortes", (ex.: cocaine, héroine).....	8%	92%
F. si oui, est-ce que cela influence de façon négative leur comportement à l'école?	33%	67%

12. Dans votre école, est-ce que les élèves en difficulté grave de comportement, de façon habituelle,

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. font l'école buissonnière.....	86%	14%
B. si oui, leurs parents le savent-ils?	60%	40%
C. sont absents de leurs cours.....	90%	10%
D. dérangent en classe.....	96%	4%
E. s'occupent à d'autres choses.....	93%	7%
F. en classe ne complètent pas leurs travaux	97%	3%
G. à la maison ne complètent pas leurs devoirs	98%	2%
H. trouvent trop longue (ex.: 45 minutes) la période du cours qu'ils préfèrent pour y être attentif	87%	13%
I. trouvent même trop longue (ex.: 45 minutes) la période du cours qu'ils aiment le moins pour y être attentif	82%	18%
J. oublient le nécessaire pour la classe, ex.: leurs livres, leurs cahiers	98%	2%
K. se promènent un peu partout dans l'école	75%	25%
L. trouvent l'école ennuyante	96%	4%

13. Dans votre école, les parents des élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. essayent de modifier leur comportement en discutant avec eux....	53%	47%
B. essayent de modifier leur comportement en prenant des mesures correctives	51%	49%
C. essayent de modifier leur comportement en cherchant de l'aide à l'extérieure du foyer	50%	50%
D. tendent à coopérer avec l'école	53%	47%
E. consentent à assister aux réunions avec le personnel de l'école....	48%	52%
F. suivent les suggestions de l'école	31%	69%
G. acceptent qu'on les réfère à quelqu'un et utilisent l'aide suggérée par l'école	59%	41%
H. sont alcooliques	55%	45%
I. sont narcomanes	10%	90%
J. maltraitent leurs enfants physiquement	40%	60%
K. maltraitent leurs enfants psychologiquement	74%	26%

14. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

A. viennent habituellement de familles monoparentales	73%	27%
B. viennent habituellement de familles où règne la discorde	94%	6%

15. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement:

OUI...1
NON...2

A. continuent leur cours au deuxième cycle du secondaire après avoir complété le premier cycle	74%	26%
B. avaient des problèmes dès l'école primaire	96%	4%

16. Dans votre école, les problèmes de ces élèves sont pareils:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. pour les garçons et les filles	67%	33%
B. si non, expliquez_____		
C. au premier cycle du secondaire et au deuxième cycle.....	70%	30%
D. si non, expliquez_____		

17. On peut conclure à la gravité des problèmes de comportement d'un élève, en se référent aux caractéristiques suivantes:

PAS DU TOUT IMPORTANT...1
PAS TRES IMPORTANT.....2
IMPORTANT.....3
PASSABLEMENT IMPORTANT..4
TRES IMPORTANT.....5

A. le problème est persistant.....	4,22
B. la transgression fréquente des règlements de l'école	3,89
C. la transgression fréquente de la loi en général	3,91
D. un manque de contact avec la réalité	4,10

18. Dans votre école, les élèves en difficulté grave de comportement...

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. sont en bonne santé physique.....	71%	29%
B. ont des difficultés d'apprentissage	84%	16%
C. sont doués ou talentueux	33%	67%
D. ont certaines lacunes dans leurs apprentissages de base	95%	5%
E. occupent leur temps libre à l'école de façon productive	3%	97%
F. occupent leurs loisirs hors de l'école de façon productive	5%	95%
G. appartiennent à un groupe donné, ex.: social, ethnique	34%	66%
H. sont des solitaires.....	32%	68%

19. Voici maintenant des cas décrivant différents comportements d'élèves à l'école. Il s'agira de classifier la difficulté de comportement selon l'échelle suivante:

TRES GRAVE 1
PASSABLEMENT GRAVE..2
GRAVE.....3
LEGEREMENT GRAVE....4
PAS GRAVE.....5

A. David assiste à ses classes régulièrement et s'efforce de faire ses devoirs. Cependant, pendant la période de classe, il passe très peu de temps aux tâches indiquées et attire l'attention de l'enseignant avec ses questions en dehors du sujet. David ne suit pas la routine de classe, est très faible au plan académique et s'est isolé de ses pairs. Pour vous, le comportement de David est... 3,15

B. Richard assiste à ses classes régulièrement et fait des efforts pour compléter ses devoirs. Cependant, pendant la période de classe, il passe très peu de temps aux tâches indiquées et attire l'attention de l'enseignant avec ses remarques impertinentes. Richard est très faible au plan académique et dérange l'apprentissage des autres. En raison de son amitié avec certains élèves, on craint qu'il les influence éventuellement. Pour vous, le comportement de Richard est..... 2,56

C. Daniel assiste à ses classes irrégulièrement. Quand il y assiste, il dérange la classe et, souvent, il est mis à la porte. Pour vous, le comportement de Daniel est... 2,12

D. Thomas assiste à ses classes régulièrement, fait ses devoirs, réussit ses examens et ne doit être mis à la porte que rarement pour mauvaise conduite. A l'extérieur de la classe, Thomas fait du vandalisme, vole des cahiers et d'autres articles semblables et menace les enfants plus jeunes. Pour vous, le comportement de Thomas est.... 2,04

E. Paul assiste à ses classes régulièrement mais travaille le moins possible. Il a très peu d'amis et semble être "dans la lune" en raison de ses interventions bizarres. Pour vous, le comportement de Paul est... 2,85

F. Bernard vient rarement à l'école. On n'est pas au courant de ses activités. La police s'intéresse à son cas pour vols à l'étalage. Pour vous, le comportement de Bernard est..... 1,01

G. Robert assiste à ses classes régulièrement, mais il est toujours désorganisé. Il perd ses devoirs ou il ne les finit pas. Il ne peut travailler longtemps à une tâche et normalement son comportement est moins mature que celui de ses pairs. Pour vous, le comportement de Robert est.... 3,28

H. Arthur assiste à ses classes régulièrement et réussit selon la moyenne de son groupe. Cependant, il a des difficultés dans ses relations avec les autres. On le taquine souvent et le provoque à faire des bêtises. Parfois, il devient très fâché et fait des crises. Il semble qu'il n'est pas capable de s'affirmer avec les autres. Pour vous, le comportement d'Arthur est.... 3,20

20. Durant l'année scolaire en cours:

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. est-ce que votre travail fut dérangé par des élèves en difficulté grave de comportement (i.e. avez-vous eu à prendre du temps pour régler leurs problèmes au lieu de leur enseigner, d'enseigner à d'autres ou de remplir des fonctions administratives)?	76%	24%
B. Si oui, quel pourcentage de votre temps est perturbé par ces élèves?	24,4%	

21. Nombre d'élèves

A. Combien d'élèves de votre école manifestent de graves problèmes de comportement?.....	4,708%

De ce groupe:

B. Combien sont des garçons? .....

C. Combien sont des filles? .....

BESOINS DE L'ECOLE

CETTE PARTIE DU QUESTIONNAIRE PORTE SUR LES BESOINS DE L'ECOLE POUR AMELIORER LES SERVICES EXISTANTS OU POUR ELABORER DES PROGRAMMES VISANT A L'IMPLANTATION DE SERVICES SOUHAITES.

CETTE PARTIE DU QUESTIONNAIRE MET L'ACCENT SUR L'ORGANISATION DES SERVICES ET LES RESSOURCES A Y AFFECTER.

UTILISER LA MANIERE SUIVANTE POUR PRECISER VOS REPONSES

22. Organisation

OUI...1
NON...2

	OUI	NON
A. Est-ce que à votre école on peut suspendre un élève de ses cours sans l'exclure de l'école au lieu de l'exclure tout simplement de l'école?	74%	26%
B. Si oui, trouvez-vous cela efficace pour diminuer ses problèmes de comportement? ...	51%	49%
C. La pédagogie utilisée en classe avec l'ensemble des élèves peut-elle s'appliquer également aux élèves en difficulté grave de comportement?.....	23%	77%
D. Quand des mesures sont prises pour régler les problèmes de comportement d'un élève, est-ce que de façon habituelle l'intérêt et l'implication des professeurs augmentent?.....	79%	21%
E. Est-ce que dans votre école, les groupes-classes demeurent stables pour au moins 30% de la durée des cours?	59%	41%
F. Si oui, croyez-vous que ce mode de fonctionnement aide à diminuer le nombre d'incidents que peuvent occasionner de tels élèves?	69%	31%
G. Est-ce que dans votre école on favorise le placement de ces élèves en enseignement professionel?	63%	37%
H. Si oui, trouvez-vous cela efficace pour diminuer leurs problème de comportement?	41%	59%

23. Dans votre école, vous êtes au courant des points suivants:

	OUI...1 NON...2	OUI	NON
A.	les critères utilisés pour l'identification des élèves manifestant de graves problèmes de comportement	57%	43%
B.	la manière de référer aux autorités de l'école des cas d'élèves présentant de graves problèmes de comportement	87%	13%
C.	la manière de référer à des organismes externes à l'école des élèves présentant de graves problèmes de comportement	54%	46%
D.	les méthodes utilisées pour évaluer les élèves en difficulté grave de comportement.....	49%	51%
E.	les méthodes d'intervention utilisées avec les élèves en difficulté grave de comportement.....	65%	35%
F.	la manière de mettre fin aux interventions lorsque les élèves en difficulté grave de comportement n'en ont plus besoin.....	45%	55%

24. Services

	OUI...1 NON...2	OUI	NON
A.	Est-ce que votre école a des services spécifiques pour s'occuper qui s'occupent des élèves ayant des difficulté grave de comportement?.	68%	32%
B.	Est-ce que votre école utilise d'autres moyens pour s'occuper des élèves ayant des difficulté grave de comportement?	59%	41%

si oui, spécifiez _____

_____

25. Pour les élèves en difficultés grave de comportement:

PAS TRES CLAIR....1
PAS CLAIR.....2
CLAIR.....3
PASSABLEMENT CLAIR.4
TRES CLAIR.....5
CELA N'EXISTE PAS..6

A. les critères utilisés, dans votre école, pour les identifier sont..... 2,59

B. la manière de référer à la direction, de votre école, est... 3,40

C. la manière de référer au travailleur social, de votre école, est..... 3,19

D. la manière de référer au conseiller en orientation, de votre école, est.... 3,54

E. la manière de référer aux autres personnes ressources, de votre école, est... 3,22

spécifier ces personnes:_____

F. le processus de référence au personnel de votre école affecté à l'enfance inadaptée est..... 3,13

G. le processus de référence aux organismes externes est... 2,37

H. les méthodes d'évaluation utilisées dans votre école (e.g. testing, entrevues, grilles d'observation) sont.... 2,68

I. les interventions à l'école (e.g. classes spéciales, counselling, modification de comportement) sont perçues par la majorité du personnel de l'école comme..... 2,43

J. la manière de mettre fin aux interventions lorsque les élèves en difficulté grave de comportement n'en on plus besoin est..... 2,34

K. les procédures utilisées pour la consignation dans les dossiers et pour la rédaction de rapports sont.... 2,75

L. les méthodes pour évaluer l'utilité des services mis en place sont .. 2,21

M. l'organisation des services offerts est 2,61

26. Les questions suivantes traitent de la clarté de certains procédés administratifs. Veuillez utiliser la même échelle que ci-dessus et indiquez votre réponses dans la case de droite.

A. Pour les élèves de votre école, les règlements portant sur les comportements appropriés sont..... 3,47

B. Pour les élèves de votre école, les mesures disciplinaires qui peuvent être prises lorsque les règlements sont enfreints, sont.... 3,20

C. Pour le personnel de votre école, les règlements portant sur les comportements appropriés sont.... 3,32

D. Pour le personnel de votre école, les mesures disciplinaires qui peuvent être prises lorsque les règlements sont enfreints, sont.... 3,09

27. Pour les élèves en difficulté grave de comportement....

OUI.....1
NON.....2
CELA N'EXISTE PAS..3

	OUI	NON
A. le type d'évaluation utilisé pour connaître le rendement scolaire fournit des suggestions précises pour l'intervention ultérieure...	51%	37%
B. le type d'évaluation utilisé pour connaître les difficultés de comportement fournit des suggestions précises pour l'intervention ultérieure.....	44%	41%

28. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

TRES INADEQUAT(E)S.....1
INADEQUAT(E)S.....2
ADEQUAT(E)S.....3
ASSEZ ADEQUAT(E)S.....4
TRES ADEQUAT(E)S.....5

A. les critères utilisés pour l'identification de ces élèves sont....	2,56
B. les méthodes d'évaluation de leur progrès scolaire sont.....	2,85
C. les méthodes d'évaluation de leur comportement sont....	2,54
D. les interventions faites à l'école sont perçues par la majorité des professeurs comme étant....	2,43
E. les méthodes pour évaluer l'utilité des services mis en place sont...	2,28
F. le support de la direction apporté au personnel est.....	3,11
G. le support du personnel apporté à la direction est.....	3,04
H. les endroits de placement, à temps partiel, hors de l'école sont..	1,85
I. les endroits de placement, à temps plein, hors de l'école sont...	1,79

29. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

ABSOLUMENT PAS EFFICACE.....1
PAS EFFICACE.....2
EFFICACE.....3
PASSABLEMENT EFFICACE.....4
TRES EFFICACE.....5
CELA N'EXISTE PAS.....6

A. les manière de référer à l'interieur de l'école fonctionnent de façon... 2,94

B. le processus de référence de l'école vers des organismes externes fontionne de façon 2,60

C. les interventions faites à l'intérieure de l'école fonctionnent de façon..... 2,89

D. les inteventions faites à l'extérieur de l'école sont..... 2,57

E. les services rendus en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse fonctionnent de façon..... 2,43

F. le procédé pour mettre fin aux interventions fonctionne de façon.... 2,90

G. les procédures utilisés pour la consignation dans les dossiers et pour la rédaction de rapports fonctionnent... 2,99

H. l'organisation des services qui leur sont offerts fonctionne de façon..... 2,81

30. Dans votre école:

ABSOLUMENT PAS EFFICACE.....1
PAS EFFICACE.....2
EFFICACE.....3
PASSABLEMENT EFFICACE.....4
TRES EFFICACE.....5
CELA N'EXISTE PAS.....6

A. le contrôle des absences de l'école (i.e. la personne responsable est en mesure de recevoir l'information dans un délai minimum) fonctionne de façon..... 3,78

B. le contrôle des absences aux cours (i.e. la personne responsable est e mesure de recevoir l'information dans un délai minimum) fonctionne de façon..... 3,66

C. les mesures prises pour réduire les absences de l'école fonctionnent de façon... 3,16

D. les mesures prises pour réduire les absences aux cours fonctionnent de façon..... 3,18

E. quand on prend des mesures pour corriger les élèves dont le comportement contrevient aux règlements de l'école (i.e. les pertubations dans les classes tendent à diminuer après que les mesures soient prises) cela fonctionne de façon.. 3,00

F. quand on prend des mesures pour corriger les élèves dont le comportement nuit à leur apprentissage sans toutefois déranger les autres, (i.e. le nombre des devoirs prescrits non complétés tend à diminuer après que les mesures soient prises), cela fonctionne de façon... 2,95

31. Pour rendre les services appropriés aux élèves en difficulté grave de comportement, dans mon école, je crois que....

TRES INADEQUAT.....1
INADEQUAT.....2
ADEQUAT.....3
PASSABLEMENT ADEQUAT...4
TRES ADEQUAT.....5

A. le nombre d'enseignants spécialisés est... 2,26

B. le nombre de conseillers en orientation est..... 2,60

C. le nombre de travailleurs sociaux est..... 1,99

D. le nombre de personnes à la direction est..... 2,75

E. le nombre de psychologues est..... 1,89

F. le nombre d'autres personnes-ressources est..... 2,02

spécifiez ces personnes_____

G. les résultats des interventions du personnel de l'école furent.... 2,76

H. le niveau de formation du personnel qui leur est assigné est. 3,05

I. le nombre de personnes disponibles à l'extérieur de l'école pour travailler avec ces élèves est.... 1,94

J. les résultats des interventions des personnes disponibles à l'extérieur de l'école furent..... 2,17

K. le temps consacré aux interventions auprès de ces élèves est.. 2,41

L. l'espace requis pour donner des services à ces élèves est..... 2,28

M. les ressources financières allouées pour servir ces élèves (Ex.: matériel pédagogique supplémentaire) sont.... 1,98

N. le perfectionnement des maîtres portant sur ces élèves est... 1,90

32. Pour les deux prochaines questions, écrire un nombre dans la case à droite.

A. Dans votre école, quel est le pourcentage de tous les élèves qui participent à des activités parascolaires? 32%

B. Dans votre école, quel est le pourcentage d'élèves en difficulté grave de comportement qui participent à des activités parascolaires? 11%

33. Pour les élèves en difficulté grave de comportement, dans votre école:

TRES INADEQUATE...1
INADEQUATE.....2
ADEQUATE.....3
ASSEZ ADEQUATE....4
TRES ADEQUATE.....5
CELA N'EXISTE PAS.6

A. le programme scolaire répond à leurs besoins et à leurs capacités actuels de façon... 2,08

B si vous avez répondu "1" ou "2", expliquez s.v.p.:

_____

_____

POINTS FORTS ACTUELS

34A. Enoncez les points les plus forts de votre école pour répondre aux besoins des élèves en difficulté grave de comportement. Un minimum de cinq serait souhaitable.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

POINTS FAIBLES ACTUELS

35A. Enoncez les changements les plus importants que vous souhaiteriez dans votre école pour améliorer les services en place ou pour développer des programmes à l'intention des élèves que l'on néglige présentement. Un minimum de cinq serait souhaitable.

RETROACTION

36. On aimerait connaître votre rétroaction au sujet de ce questionnaire. Tout commentaire supplémentaire serait fort apprécié.

A. A quelle question vous a-t-il été le plus facile de répondre?..

B. A quelle question vous a-t-il été le plus difficile de répondre?

C. Vous avez des commentaires supplémentaires?

ANNEXE B

DISTRIBUTION DES REPONDANTS

	FREQUENCE	FREQUENCE CUMULÉE	POURCENTAGE	POURCENTAGE CUMULÉ
A: PAR COMMISSION SCOLAIRE				
1. C.S.B.C.	106	106	9,779	9,779
2. C.E.C.M.	456	562	42,066	51,845
3. C.E.P.G.M.	223	785	20,572	72,417
4. C.S.J.L.R.	72	857	6,642	79,059
5. C.S.L.	58	915	5,351	84,410
6. C.S.S.C.	30	945	2,768	87,177
7. C.S.S.S.L.	91	1036	8,395	95,572
8. C.E.C.V.	48	1084	4,428	100,000
B: SELON LE MILIEU SOCIO-ECONOMIQUE				
1. Défavorisé	319	319	29,428	29,428
2. Non défavorisé	765	1084	70,572	100,000
C: SELON LE TYPE D'ECOLES				
1. Secondaire I-III	187	187	17,251	17,251
2. Secondaire IV-V	36	223	3,321	20,572
3. Secondaire I-V	287	510	26,476	47,048
4. Polyvalente	574	1084	52,952	100,000
D: SELON LEUR FONCTION*				
1. Directeur	56	56	5,453	5,453
2. Directeur adjoint (service aux étudiants)	52	108	5,063	10,516
3. Directeur adjoint (autre)	49	157	4,771	15,287
4. Psychologue	13	170	1,266	16,553
5. Conseiller en orientation	82	252	7,984	24,537
6. Travailleur social	30	282	2,921	27,459
7. Président du Conseil d'école	20	302	1,947	29,406
8. Représentant du syndicat	23	325	2,240	31,646
9. Professeur (Sec. I ou II)	183	508	17,819	49,464
10. Professeur (Sec. III,IV,V)	297	805	28,919	78,384
11. Psychoéducateur	15	820	1,461	79,844
12. Professeur d'élèves avec problèmes de comportement	49	869	4,771	84,615
13. Professeur en enseignement professionnel	50	919	4,869	89,484
14. Infirmière	35	954	3,408	92,892
15. Autre	73	1027	7,108	100,000

* 57 répondants n'ont pas indiqué leur fonction.

ANNEXE C

LE SYSTEME EN CASCADE

NIVEAU 1

A ce niveau, le titulaire de classe est responsable de l'éducation de l'élève.

CONDITIONS

1. Compte tenu de l'implantation d'interventions appropriées de la part du titulaire, (ex.: modification de tâches, des exigences et des attentes) l'élève peut affronter l'environnement éducatif.

2. Le titulaire dispose de la formation, de l'expérience et de l'appui nécessaire pour mettre en place les modifications appropriées au train-train de son travail.

3. La composition de la classe, en terme de nombre d'élèves et de leur aptitude à s'adapter à des besoins spéciaux, est appropriée.

NIVEAU 2

A ce niveau, le titulaire bénéficie de services d'appui. Ceux-ci peuvent comprendre des consultations auprès de personnes-ressources en regard des interventions, des attentes, du matériel ou de l'organisation de la classe. Cette formule peut constituer une activité de formation pour les professeurs dont l'expérience est limitée dans ce domaine. Pour ce qui est du professeur plus chevronné, il peut s'agir là d'un support et d'un complément à ses habiletés.

CONDITIONS

1. Des relations harmonieuses doivent s'établir entre le responsable de la classe et la personne qui fournit des services d'appoint.

2. Les services d'appoint sont facilement accessibles et cela, sur une base continue.

NIVEAU 3

A ce niveau, l'aide de consultants et les formules de support destinées au professeur se poursuivent, mais des services directs sont dispensés à l'élève dûment identifié. L'élève continue à faire partie de la classe régulière. Bien qu'un certain nombre de modèles d'intervention particuliers à ce niveau ont été recensés, le recours à des ressources humaines ancillaires, à de l'équipement spécialisé et à des programmes d'enseignement individualisés constituent les approches les plus courantes.

CONDITIONS

1. Certaines manières de faire et plus particulièrement la présence d'autres personnes dans la classe, peuvent ne pas être familières à plusieurs enseignants. Il importe donc de créer une sensibilisation adéquate et un esprit d'équipe et de recourir éventuellement à des activités de formation professionnelle.

2. Certaines interventions faites à ce niveau peuvent affecter des éléments fondamentaux de l'organisation de la classe. La compréhension et l'acceptation de la part des autres élèves peuvent aussi être requises.

NIVEAU 4

C'est à ce niveau seulement que le système en cascade prévoit des interventions qui se déroulent à l'extérieur de la classe. Ce niveau assure certains services, en retrait de la classe régulière, parce que ces services sont dispensés d'une manière plus appropriée à l'extérieur de la classe régulière. Les interventions sont axées sur l'éducation corrective, le counselling et la formation d'habiletés spécifiques. Malgré ses répercussions sur l'organisation de la classe, le programme hors-classe permet néanmoins à l'élève d'être identifié comme faisant partie d'une classe régulière.

CONDITIONS

1. La coordination entre les interventions qui se déroulent à l'extérieur de la classe et les activités ayant cours à l'intérieur de celle-ci, s'avère essentielle. Il faut viser à combiner les forces des deux services plutôt que de courir le risque qu'ils fonctionnent en s'opposant mutuellement.

2. Une personne doit être désignée comme responsable de cette coordination. Son mandat peut consister, entre autres, à modifier légèrement les horaires, à développer et maintenir de bonnes communications entre le personnel de classe et le personnel spécialisé.

NIVEAU 5

A ce niveau, l'élève fréquente une classe qui a été particulièrement conçue pour satisfaire ses besoins. Cette approche peut nécessiter un ratio maître/élèves réduit, des activités et du matériel spéciaux ainsi que d'autres modifications au programme. Au plan organisationnel, ce qui importe, c'est que l'élève se trouve identifié à cette classe, même s'il doit, à certains moments, fréquenter d'autres lieux de formation.

CONDITION

1. Lorsqu'on recourt à ce modèle organisationnel, l'appui de la direction de l'école est particulièrement important. Il y a risque que ces services soient donnés à l'écart du programme régulier de l'école; une isolation totale irait à l'encontre des objectifs de normalisation qui caractérisent le système en cascade.

NIVEAU 6

Au niveau 6, on utilise une infrastructure distincte. L'école spéciale peut avoir été spécifiquement prévue pour les élèves présentant des difficultés graves de comportement ou pour d'autres élèves ayant besoin de services spéciaux. Ce niveau peut aussi comprendre la formule de l'école alternative, c'est-à-dire celle qui répond à des besoins spécifiques que l'on ne peut adéquatement servir à même les ressources de l'école secondaire (ex.: l'enseignement professionnel ou le domaine des arts).

CONDITIONS

1. Un des problèmes rattachés à ce niveau est le temps de déplacement que devra consacrer l'élève pour se rendre à cette infrastructure de services, si elle n'est pas située dans son quartier. L'emplacement devient donc un facteur important à considérer.

2. Les politiques d'admission, de fréquentation et de cessation de fréquentation de ce type d'écoles doivent être définies en fonction des besoins et de l'organisation des écoles régulières d'où viennent les élèves. Des écoles à vocation distincte risquent de devenir des établissements tellement spécialisés que cela peut affecter leur capacité de répondre à des besoins qui varient constamment.

LES NIVEAUX 7 ET 8

Ces niveaux ne font pas partie de l'objet de cette étude.

ANNEXE D

LES MODELES DE CONSULTATION

LE MODELE «ACHAT DE SERVICE» (PURCHASE MODEL)

Selon ce modèle, l'enseignant régulier requiert les services dont il a besoin pour régler un problème. Dans la majorité des cas, l'enseignant de la classe demande à un autre professionnel d'assurer tels services ou encore, invitera un autre enseignant à prendre l'élève en charge pendant une partie de la journée (l'approche de la classe-ressource). Dans chacun des cas, le titulaire d'une classe régulière procède à «l'achat de service» d'un autre professionnel.

Ce modèle repose sur quatre suppositions importantes: (1) le professeur peut diagnostiquer et a correctement diagnostiqué ses propres besoins ainsi que ceux de l'élève; (2) ces besoins sont communiqués avec précision au consultant; (3) le consultant a les capacités de fournir les services requis; et (4) on devra recourir de nouveau aux services du consultant advenant une situation similaire.

On a fait cette dernière supposition, parce que dans ce type de consultation, aucune technique nouvelle n'est enseignée au professeur pour faire face au problème. Le modèle proposé ici soulage à court terme le problème sans proposer de solutions à long terme. Ce modèle peut néanmoins s'avérer utile lors de situations de crise ou comme démarche initiale. Il ne s'agit évidemment pas du type de stratégie que doit préférer l'orthopédagogue.

LE MODELE «MEDECIN/PATIENT»

On utilise un autre modèle de consultation à la mode lorsqu'un professeur décèle que les choses ne tournent pas rondement mais qu'il est incapable d'en expliquer le pourquoi et de trouver des solutions. Dans ce cas, le rôle du conseiller consiste à s'intégrer au programme, à diagnostiquer les difficultés et à prescrire une solution. Malgré ses aspects séduisants, ce modèle recèle bien des dangers.

Son principal défaut réside dans le fait que le conseiller se trouve dans une position où il doit «vendre» un diagnostic au professeur. Trop souvent, le diagnostic devient le point de convergence de l'interaction. Le conseiller consacre du temps à convaincre l'enseignant que le véritable problème est «X», alors que l'enseignant, pour sa part, soutient que «Y» constitue la difficulté. En peu de temps, les deux parties dépensent la majorité de leurs énergies à défendre leur propre diagnostic ainsi qu'à valider leur prescription.

L'apport de solution prématurée constitue un autre problème venant de ce modèle. Par l'observation, le consultant diagnostique un problème; il analyse les données disponibles; il s'entretient avec le personnel de direction; et il décide de ce qui ne va pas et des remèdes à y apporter. Il rencontre ensuite l'enseignant et se rend compte qu'un élément essentiel lui a échappé ou que les techniques qu'il suggère ont déjà été tentées, il y a bien des mois de cela. Que ce soit justifié ou injustifié, la crédibilité du consultant est alors mise en doute. Il ne lui reste plus, comme alternative, qu'à rétablir sa crédibilité plutôt qu'à aider l'enseignant à développer de nouvelles techniques.

Même quand on parvient à établir parfaitement le diagnostic, ce modèle ne permet pas un appui continu et ne se préoccupe pas non plus de raffiner la prescription initiale. Trop souvent, de bons services disparaissent parce que leur initiateur n'est plus là pour les poursuivre.

LE MODELE «PERFECTIONNEMENT PAR L'ACTION»

Un troisième modèle, développé par Schein (1969) est connu sous l'appellation «process consultation», traduite ici librement par modèle du perfectionnement par l'action. Schein définit cette approche comme étant «une série d'activités de la part du consultant pour aider le client à percevoir, comprendre et agir face au problème». L'objectif poursuivi: aide du consultant à l'enseignant pour qu'il pose lui-même le diagnostic du problème et prescrive des solutions. La fonction du consultant n'est pas de remplacer le professeur (modèle «achat de service») ni de diagnostiquer et prescrire une solution (modèle «médecin/patient»). Si l'on veut, le professeur devient ici le client du consultant. La tâche de ce dernier consiste donc à former le professeur d'une manière telle qu'il pourra clairement analyser les problèmes et développer ses propres solutions. La majorité des consultants incitent les professeurs à identifier des techniques spécifiques que l'on doit utiliser lors de situations précises. Dans le modèle du «perfectionnement par l'action», le consultant montre au professeur comment identifier et résoudre ses propres problèmes.

Afin d'être efficace dans le cadre de cette technique, le consultant devra acquérir plusieurs habiletés. Les quatre plus importantes sont: l'identification de rôle, l'analyse interactionnelle, le recours aux approches empiriques et la recherche de solution unique (Neel, 1981, p. 79).

ANNEXE E

LES MODELES AXES SUR LES RESSOURCES HUMAINES

UNE AIDE AUXILIAIRE

Les auxiliaires ont souvent été associés à l'éducation des élèves qui avaient des handicaps d'ordre physique, sensoriel ou mental. Cependant, y recourir pour les élèves qui ont des problèmes très graves de comportement, peut faciliter le progrès social et scolaire de ces derniers. De plus, grâce à leur apport, le respc sble de classe pourra consacrer plus de temps et d'énergie aux autres élèves.

Le rôle particulier de l'auxiliaire peut consister à apporter un renfort immédiat aux élèves dans des moments où il devient irréaliste pour le professeur d'agir de la sorte. L'auxiliaire peut aussi intervenir dans des plans d'intervention à l'occasion de crise, à des moments où il ne serait pas raisonnable pour l'enseignant de porter son attention sur un seul élève et négliger tous les autres. L'auxiliaire se trouve ainsi impliqué dans des activités éducatives, sous la supervision directe de l'enseignant ou du consultant. Les auxiliaires ont aussi démontré leur utilité en comblant le fossé qui existe entre les classes, ou entre le foyer et l'école, dans des moments où des problèmes de comportement ont été manifestes.

Le recours aux auxiliaires suscite, toutefois, certaines controverses. On se pose les questions suivantes: Ne prennent-ils pas les emplois des enseignants? Quel est le degré de formation et d'expérience requis pour devenir auxiliaire? De qui dépendent-ils?

Les réponses à ces questions varient selon les circonstances. Il n'en reste pas moins toutefois que l'auxiliaire remplit une fonction d'aide auprès du personnel de l'école. Les buts de leurs interventions consistent à aider l'élève à fonctionner adéquatement dans un environnement particulier et à le préparer à agir ainsi, sans aide, dans le futur.

La bibliographie de ce document comporte soixante-et-une pages. Pour des raisons d'économie, elle est publiée en volume distinct.

Ceux qui voudraient poursuivre l'étude de ce sujet peuvent l'obtenir sur demande. Prière d'écrire à:

Le coordonnateur pédagogique
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec
H2P 1E7

EDUQ 8270419 B

BIBLIOGRAPHIE/BIBLIOGRAPHY

LES ÉLÈVES DE NIVEAU SECONDAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT: CARACTÉRISTIQUES, BESOINS ET SERVICES APPROPRIÉS

INVESTIGATION OF SERIOUSLY BEHAVIOUR DISORDERED STUDENTS AT THE SECONDARY LEVEL AND IDENTIFICATION OF SERVICES DESIGNED TO MEET THEIR NEEDS

Albert Wener

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

E D U Q 8270419 B

BIBLIOGRAPHIE/BIBLIOGRAPHY

LES ÉLÈVES DE NIVEAU SECONDAIRE EN DIFFICULTÉ GRAVE DE COMPORTEMENT: CARACTÉRISTIQUES, BESOINS ET SERVICES APPROPRIÉS

INVESTIGATION OF SERIOUSLY BEHAVIOUR DISORDERED STUDENTS AT THE SECONDARY LEVEL AND IDENTIFICATION OF SERVICES DESIGNED TO MEET THEIR NEEDS

Albert Wener

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

Dépôt légal/Legal deposit: premier trimestre/first quarter, 1982
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1982 Tous droits réservés/All rights reserved
Conseil scolaire de l'Île de Montréal
500, boulevard Crémazie est
Montréal, Québec H2P IE7
Canada

1 Abrams, M.A. The efficacy of behavior modification with emotionally handicapped adolescent girls. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1979. A

2 Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically) A

3 Adams, T.W., Strain, P.S., Salzberg, C.C., & Levy, S. A model program for prevocational/vocational education with moderately and severely handicapped adolescents. A

4 Adams, W.H. & Bielicki, R.J. Non-traditional child study team. Salem, Mass: Salem County Vocational Technical Schools. A

5 Alberti, R. E. Assertive behavior training: Definitions, overview, contributions. In R. E. Alberti (Ed.). Assertiveness: Innovations, applications, issues. San Luis, Ca.: Impact Publishers, Inc., 1977. A

6 Alberti, R.E. (Ed.). Assertiveness: Innovations, applications, issues. San Luis, Ca.: Impact Publshers, Inc., 1977. A

7 Albright, L., Hasazi, S.E., Phelps, L.A., & Hull, M.E. Interagency collaboration in providing vocational education for handicapped individuals. Exceptional Children, 1981, 47 (8), 584-91. A

8 Algozzine, R., Schmid, R., & Connors, R. Towards an acceptable definition of emotional disturbance. Behavior Disorders, 1978, 4, (1), 48-52. A

9 Allan, J. Competence for all as the goal for secondary education. Speech given before the Annual Convention of National Association of Secondary Schools, 1970. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 039-277, UD 009-964.) A

10 Anderson, S.B. & Coles, C.D. (Eds.) Exploring purposes and dimensions. San Francisco, Ca:. Jossey-Bass, 1978. A

11 Anderson-Young, C.L. Emphatic development and the relationship between empathy and behavior in emotionally disturbed children. (Doctoral dissertation, University of Maryland, 1978). Dissertation Abstract International, 40, 437B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically) A C

12 Anderson, C. C. Mainstreaming emotionally disturbed/behavior disordered adolescents: An outreach model. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1979). Ann Harbor, Michigan: University Microfilms International, 1980.

A C

13 Anderson, R. E. The influence of a behavior modification program on emotionally disturbed adolescent children. Dissertation Abstracts International, 1973, 33, 5504A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

14 Anderson, S.B. & Ball, S. The profession and practice of program evaluation. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, Inc., 1978.

A

15 Arnold, W.P. Special education handbook (Working document). Montreal, Quebec: Commission des ecoles catholique de Montréal, 1980.

A

16 Bélanger, M. L'adolescence délinquante et les années 80. In Foundation Boscoville. L'adolescence délinquante et les années 80: Etudes prospectives sur les modeles d'intervention et de prise en charge. Québec: Author, November 1981.

A

17 Baier, J.I. Competent Staff: The critical variable. In M.J. Barr & L.A. Keating (Eds.). Establishing effective programs. San Francisco: Jossey-Bass, In., 1979.

A

18 Baker, A.M. The efficacy of the Feingold K-P diet: A review pertinent empirical investigations. Behavior Disorders, 1980, 6 (1), 32-35.

A

19 Barnes, R. M. The effects of school size on the participation, reasons for participation, and performance of regular and marginal students in extracurricular activities at three school types: Coeducational, girls'. Dissertation Abstract International, 1978, 39 3237. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

20 Barone, P. Parents alert. California School Boards, 1981, 40 (2), 19-21.

A

21 Barr, M.J. Self-paced and videotaped training, innovations. In U. Delworth, (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

A

22 Barr, M.J. & Keating, L.A. (Eds.). Establishing effective programs. San Franscisco: Jossey-Bass Inc., 1979.

A

23 Beausoleil, R. & Paquette, G. Echelle de comportement d'écoliers. Revue de modification du comportement, 1980, 10 (1), 13-28.

B

24 Beckhart, R. Guidelines for organizational change (workshop notes with practical suggestions).

A

25 Behavior modification in the classroom: Underachievement. In Berkowitz (Ed.). Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

26 Bellack, A.S. & Schwartz, J.S. Assessment and self-control programs. In M. Hersen & A. Bellack, (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ontario: Pergamon Press, 1976.

A

27 Bergland, B. W. Relaxation training and a junior high behavior problem. School Counselor, 1972, 19 (4), 288-293. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

28 Berkowitz, S. (Ed.). Audio-visual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979. (Audiovisual)

A

29 Beun, B. Aspen Glow: Foxfire adapted program for special education in Colorado.

A

30 Black, T. Designing and implementing a technical assistance needs assessment. In R.M. Clifford & P.L. Tohanis (Eds.). Technical assistance in eduational settings. Columbus, Ohio: The Ohio State University, 1980.

A

31 Blackhurst, A. Noncategorical teacher preparation: Problems and premises. Exceptional Children, 1981, 48 (3), 197-205.

A

32 Blank, C., Burdo, M., Bouneman, L., Dawson, L., Ellison, S., & Eyton-Jones B. Developing "Learning Places": An alternative experiential project for the high school drop-out. Montreal, Quebec: Concordia University, (Unpublished manuscript), 1980.

A

33 Blew, C.H. et al. Project New Pride. Cambridge, Mass.: Abt Associates, Inc., 1977. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 145 178, CE 012918)

A

34 Bloch, G. Work adjustment program. Culver City, Cal. (90230): Culver City High School, 1979.

A

35 Block, J. Effects of a rational emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. Journal of Counseling Psychology, 1978, 25 (1), 61-65.

B

36 Bloom, R.B. Therapeutic management of children's profanity. Behavioral Disorders, 1977, 2 (4), 205-211.

B

37 Bongiovanni, A.F. Self-monitoring as a self-control method for disruptive behavior with emotionally distrubed children. (Doctoral dissertation, Temple University, 1980). Dissertation Abstracts International, 1980, 41/02, 682A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

38 Books, B.D. Contingency contracting for truants. Personnel and Guidance Journal, 1974, 52 (5), 316-320.

B

39 Boudreault, G. L'école ça m'intéresse? Instrument pour prédire l'abandon scolaire. Quebec, Que: Ministry of Education, 1980-81. (See: Government of Quebec)

A

40 Boyle, T. J. Effects of group counseling on the self-concept of students identified as deviant. Dissertation Abstracts International, 1977, 38, 1884A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

41 Braaten, S. The Madison School Program: Programming for secondary level severely emotionally disturbed youth. Behaviour Disorders, 1979, 4 (3), 153-162.

A

42 Braaten, S. Behavioral checklist sequence. Minneapolis, Minn.: Madison School Program, Minneapolis Public Schools (Unpublished evaluation instrument), 1977.

C

43 Braaten, S. Evaluation achievement and behavioural change in disturbed youth: A functional model. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School 1979.

A

44 Braithwaite, J. & Braithwaite, V. An exploratory study of delinquency and the nature of schooling. Australian & New Zealand Journal of Sociology, 1978, 14 (1), 25-32. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

45 Brandt, R. M. An historical overview of systematic approaches to observation in school settings. In Richard A. Weinberg & Frank H. Woods (Ed.s). Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings alternative strategies. Minneapolis, Minnesota: Leadership Training Institute, Special Education, 1975.

A

46 Brannigan, G. & Reimondi, R. Psychoeducational strategy with the emotionally disturbed LD child. Academic Therapy, 1979, 15 (1), 77-80. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

47 Brattes, T.E. From discipline to responsibility training: A humanistic orientation for the school. Psychology in the Schools, 1977, 14 (1), 45-54.

B

48 Brenditro, L.K. & Mitchell, M.L. Alternatives schools for troubled youth: Bridging the domains of education and treatment. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

49 Broad spectrum behavior therapy in a group. In Berkowitz (Ed.) (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

50 Broden, M., Hobi, R.V., & Mills, B. The effects of self-recording on the classroom behavior of two eight grade students. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971, 4, 191-199. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

51 Brolin, D. Vocational assessment and planning for alienated youth. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of educating secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

52 Brown, L., Hammill, D.D., & Sherbenou, R.J. The reliability of four measures of children's behavior with deviant populations. Behavior Disorders, 1981, 6 (3), 180-182.

A

53 Brown, R. K. The effect of delaying consequences upon the learning of emotionally disturbed adolescents. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 6479A-80A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

54 Brown, R.A. & Epstein, J. Interaction of achievement level and reinforcement properties of clearly grading systems. Education 1977, 98 (12), 131-134.

B

55 Browne, T. H. A study of selected psychological, sociological and academic factors among emotionally disturbed children in three treatment programs. Dissertation Abstracts International 1975, 36, 215A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

56 Brownstone, J.E. & Dye, C.J. Communication workshop for parents of adolescents. Leader's guide. Champaign, Illinois: Research Press, 1973.

A

57 Brownstone, J.E. & Dye, C.J. Communication workshop for parents of adolescents: Parent's review. Champaign, Illinois: Research Press, 1973.

A

58 Bruyere, D. H. The effects of client-centered and behavioral group counseling on classroom behavior and self concept of junior high school students who exhibited disruptive classroom behavior. Dissertation Abstracts International, 1975, 36, 1299A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

59 Burck, E. L. An evaluation study of the school outreach services project: A school community effort to help selected junior high school students. Dissertation Abstracts International, 1976, 37, 2597A-2598A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

60 Butler, L. The effect of two school-based intervention programs on depressive symptoms in preadolescents. American Educational Research Journal, 1980, 17 (1), 111-19. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

61 Butterworth, T., Mayer, R., & Tenney, C. Revive improves school climate. California School Board, 1981, 40 (2), 5-6.

A C

62 Byrd, B. T. Jr. The effects of three educational settings on achievement and self-concept of emotionally disturbed children. Ann Harbor, Michigan: University Microfilms International, 1974.

A C

63 C.E.C.M. Rights means responsibility: A discipline policy. Montreal, Que.: Department of Auxiliary Resources, Divison of Student Services, 1980. See # 15

A

64 C.E.C.M. Special education handbook (Working document). Montreal, Que.: Author, 1981.

A

65 C.S.B.C. Assessment of social adjustment. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

66 C.S.B.C. Checklist for social adjustment. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

67 C.S.B.C. Feasibility study on the proposal for an individualized program of instruction for all special education students. Montreal, Que.: Author, 1977. See # 549

A

68 C.S B.C. Parent-teacher interviews: Guidelines. Montreal,Quebec: Author, 1980.

A

69 C.S.B.C. Prep V report. Report on the development of a social skills program for socially maladjusted high school students including administrative and pedagogical procedures. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

70 C.S.B.C. Instructions for completing the sociogram questionaire. Montreal, Quebec: Author, 1978.

A

71 C.S.B.C. Instructions for the use of sociograms, sample forms and computer programs for data analysis. Montreal, Que.: Author, 1978.

A

72 C.S.B.C. Make-up year. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

73 C.S.B.C. Grade six screening program. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

74 C.S.B.C. Minimal objectives and criterion-reference tests: Language arts. Montreal, Que.: Author, 1981.

A

75 C.S.B.C. Guidelines for record keeping and report writing in the use of school services internal referal form and individualized eduaticnal plan. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

76 C.S.B.C. IEP form. Montreal, Que.: Author, 1981.

A

77 C.S.B.C. Questions for the structured interview using the social skills list. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

78 C.S.B.C. Résolution 98b. Adopté le 2 avril 1979. La commission scolaire Baldwin-Cartier, 10 Boul. des Sources, Pointe Claire, Québec.

C

79 C.S.B.C. Social adjustment. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

80 C.S.B.C. Social history and report writing. Montreal, Que.: Author, 1980.

A

81 C.S.B.C. Report reading. Inservice material for teachers, administrators, and resource personnel. Montreal, Que.: Author, 1978.

A

82 C.S.B.C. Annex I: Feasibility study report: Action plan for individualized instruction and integration of students with special needs. Bulletin of School Services, 1979, 2 (1).

A

83 C.S.B.C. Feasibility study action plan : Minimal objectives. Bulletin of School Services, 1979, 2 (1), 24-28.

A

84 C.S.B.C. Feasibility study action plan. Bulletin of School Services, 1979, 2 (1), 9-14.

A

85 C.S.B.C. Feasibility study action plan: Questions and answers. Bulletin of School Services, 1979, 2 (1), 15-23.

A

86 C.S.B.C. Feasibility study committee interim report. Bulletin of School Services, 1978, 1 (5).

A

87 California School Boards Association. Task force report on student violence and vandalism. Sacramento, Ca.: Author, 1980.

A

88 California State Department of Education. A report on conflict and violence in California's high schools. Sacramento, Ca.: Author. (ERIC Document Reproduction Service ED 103 505, UD 014-851.)

A C

89 Conoley, J.C., Aptes, S.J., & Conoley, C.W. Teacher consultation and the resource teacher: Increasing services to seriously disturbed children. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

90 Carducci, D.J. Positive peer culture and assertiveness training: Complementary modalities for dealing with disturbed and disturbing adolescents in the classroom. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 156-162.

A

91 Career education through action learning. Jonestown, Arkansas: CEAL Focus on Children Inc.,

A C

92 Carlen, A. Differential impact of traditional scheduling and modular-flexible scheduling on learning and school behavior of adolescents. Dissertation Abstracts International, 1977, 37, 6299B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

93 Carlisle, J. F. Effects of a symbolic modeling procedure on seventh-grade socially withdrawn children. Dissertation Abstracts International, 1977, 37, 5825B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

94 Carman, G. O., et al. Project Orpheus: Complying with the education for all handicapped children act at the Orchard School. An innovative approach to utilizing educational technology. Paper presented at the Annual International Convention, The Council for Exceptional Children. Dallas, Texas, 1979. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

95 Carrier, R. et al. Avec les jeunes. Montreal, Quebec: Bureau de consultations jeunesse, inc.

A

96 Cautela, J.R. & Upper, D. The behavioral inventory battery. The use of self-report measures in behavior analysis and therapy. In M. Hersen & A. Bellack, (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ont.: Pergamon Press, 1976.

A

97 Center, D.B. The relationship of behavior problems to developmental deficits in children with behavior disorders. Behavior Disorders, 1981, 6 (3), 135-138.

A

98 Chasanoff, E. & Schrader, C. A behaviorally-oriented activities therapy program for adolescents. Adolescence, 1979, 14 (55), 567-577. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

99 Chorost, S.B. The troubled adolescent: Early identification and diagnosis. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (vol. VIII.) Minneapolis, Minn: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

100 Christie, L.S. & McKenzie, H.S. Minimum objectives: A measurement system to provide evaluation of special education to regular classrooms. Burlington, Vermont: University of Vermont, Special Education Area. (Unpublished manuscript), 1977.

A

101 Clifford, R.M. & Tohanis, P.L. (Eds.). Technical assistance in educational settings. Columbus, Ohio: The Ohio State University, 1980.

A

103 Cohn, M. Helping your teen-age student. New York: E.P. Datton, 1979.

B

104 Colella, H.V. A continuation of service...the education of alienated youth. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

105 Comité de coordination des services de l'adaptation scolaire. Le plan général de développement des services d'adaptation scolaire proposé par le M.E.Q. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, octobre 1980.

C

106 Comité de coordination des services de l'adaptation scolaire. Réponse du comité à la demande formulée par la commission scolaire Baldwin-Cartier concernant les M.S.A. graves de niveau secondaire. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, avril 1980.

C

107 Competency-based teaching. In Berkowitz (Ed.). (Overhead transparencies and cassette tape) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

108 Connections in learning: Scenes from a responsive classroom. In Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

109 Conoley, J.C., Apter, S.J., & Conoley, C.W. Teacher consultation and the resource teacher: Increasing services to seriously disturbed children. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981. See E89.

A

111 Cruickshank, W. & Johnson, G. (Eds.). Education of exceptional children and youth. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1973.

A

112 Csapo, M. The behaviourally disordered child in Canada's schools. Behavior Disorders, 1981, 6 (3), 139-149.

A

113 Cullinan, D., Epstein, M.H., & Reimers, C. Social validation: Evaluating the effectiveness of intervention with behaviorally disordered pupils. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

114 Cullinan, D., Kauffman, J.M., & LaFleur, N.K. Modeling: Research with implications for special education. Journal of Special Education, 1975, 9 (2), 209-218.

A

115 Curran, T.J. & Algozzine, B. Ecological disturbance: A test of a matching hypothesis. Behavioral Disorders, 1980, 5 (3), 169-174. (Using the Disturbing Child Checklist found in Algozzine, B. The emotionally distrubed child: Disturbed or disturbing? Journal of Abnormal Child Psychology. 1977, 5, 205-211.)

A

116 D'Amico, W. Jr. Case studies in assertive-training with adolescents. In R. E. Alberti (Ed.) Assertiveness innovations, applications, issues. San Luis, Ca.: Impact Publishers, Inc., 1977.

A

117 Danish, S.J. & Hauer, A.L. Helping skills: A basic training program (Leader's manual). New York, N.Y.: Human Sciences Press, 1973.

A

118 Danish, S.J. & Hauer, A.L. Helping skills: A basic training program (Trainee's workbook). New York, N.Y.: Human Sciences Press, 1973.

A

119 Danzig, L. Teacher use of behavior modification techniques to improve the self-concept of educable mentally retarded pupils. Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 4089A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

120 De Magistris, R.J. & Lubes, S.C. The effects of Life Space interviewing on academic and social performance of behaviorally disordered children. Behavior Disorders, 1981, 6 (1), 12-25.

A

121 Dean, D. Close look: A parent information service. Exceptional Children. 1975, 41 (8), 527-531.

A

122 Deiker, T. & Matson, J. L. Internal control and success orientation in a token economy for emotionally disturbed adolescents. Adolescence, 1979, 14 (53), 215-20. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

123 Delworth, U. (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1978.

A

124 Delworth, U. & Yamis, E. Concepts and processes for the new training role. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

A

126 Dembo, R. et al. Neighborhood relationships and drug involvement among inner city junior high school youths: Implications for drug education and prevention programming. Journal of Drug Education, 1978, 8 (3), 231-252. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

127 Deno, E.N. Educating children with emotional, learning and behavior problems. Minneapolis, Mn.: Minnesota University, National Support Systems Project, 1978. (ERIC Document Reproduction Service No EC 123547.) In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

C

128 Deno, E.N. Special education as developmental capital. Exceptional Children, 1970, 37 (3), 229-237.

B

129 Deno, S.L. & Mirkin, P.K. Data-based program modification: A manual. Minneapolis, Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education, University of Minnesota, 1977.

A

130 Des Moines Public Schools: Discipline policy attendance policy. Des Moines, Iowa: Author, 1978.

A

131 Dever, R. B. & Knapczy, K. The program manager: A new role for teachers of the severely handicapped. Monograph of Behavioural Disorders, Summer, 1979.

A

132 DeVries, D.L. & Slavin, R.E. Teams - Games - Tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. Journal of Research and Development in Education. 1978, 12 (1), 28-38.

B

133 Dionne, L. L'antre-deux. Convergence, 1981, 1 (5), 4-7.

A

134 Division for Exceptional Children. Emotionally handicapped pupils. Developing appropriate educational programs. Raleigh, North Carolina: Author, 1977. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 150791, EC 103 899).

C

135 Dixon, B., Shaw, S.F., & Bensky, J.M. Administrator's role in fostering the mental health of special services personnel. Exceptional Children, 1980, 47 (1), 30-36.

A

136 Do you need training and information on education handicapped children? Albany, N.Y.: New York State Education Department, Bureau of Program Development.

A

137 Doke, L.A. Assessment of children's behavioral deficits. In M. Hersen & A. Bellack, (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ontario: Pergamon Press, 1976.

A

138 Donlon, T. Referencing test scores: Introductory concepts. In W. Hively & M. Reynolds (Eds.). Domain-referenced testing in special education. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 1975.

A

139 Dorris, J.F. Evaluation: The proof of the pudding. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

A

140 Drug abuse: Escape to nowhere. Philadelphia: Smith, Kline & French Laboratories, 1969.

A

141 Ducote, C. Changing teacher tranees' attitudes toward the aggressive, emotionally disturbed child using a direct or indirect approach. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International, 1980.

A

142 Dudycha, D. & Johnson, V. Serving the midly handicapped through regular education: Processes and strategies for consultation. In A.M. Rehman (Ed.) The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention or preventive planning? (vol.VIII): Minneapolis, Minnesota: Leadership Series in Special Education, 1978-1979.

A

143 Duke, D.L. & Perry, C. Can alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew, and B.F. Skinner have failed? Adolescence, 1978, 13, 375-392.

B

144 Dupras, M. Experimentation d'une organisation pédagogique particuliere aupres de clienteles de centres d'accueil pour mésadaptés socio-effectifs intéresées a des écoles régulieres de la C.E.C.M. Montreal, Quebec: Service aux étudiants, bureau de consultation personnelle, 1979.

A

145 Edge, D., Talley, R., Sparks, L., & Hegele, D. Motivating children to learn through parents training. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 39-44.

A

146 Educational objectives. In Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

147 Edwards, D. The perception of problem behavior of secondary school students. Ann Harbor, Michigan: University Microfilms International, 1976.

A C

148 Eisler, R.M. The behavioural assessment of social skills. In M. Hersen & A. Bellack (Eds.). Bahavioral Assessment. New York: Pergammon Press, 1976.

149 Elman, N.M. The resource room primer. Englewood, N.J.: Prentice-Hall, 1981.

A

150 Emotionally disturbed: Affective/social development, secondary level. Ohio State University, Columbus, Ohio. A bibliography of learning resources targeted to the needs of special education, compiled from the National Instructional Materials Information System, 1978. (Abstract.)

A C

151 ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A

152 Farbes, H. & Mayo, G.R. Behavioral consultation in a Barrio high school. Personnel and Guidance Journal, 1972, 51, 273-279.

B

153 Feldman, M.A., Byalick, R., & Rosedale, M.P. Parents and professionals: A partnership in special education. Exceptional Children, 1975, 41 (8), 551-554.

A

154 Ferdinande, R.J. & Colligan, R.C. Psychiatric hospitalization: Mainstream reentry planning for adolescent patients. Exceptional Children, 1980, 46 (7), 544-547.

A

155 Fick, L. Self-control strategies for emotionally disabled students. Iowa Perspective, May, 1979.

A

156 Filipczak, J. et al. Social skills training in the community with behaviorally disruptive youth. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association Toronto, Ontario, 1978. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

157 Fink, A.H. Implications for teacher preparation. In A.J. Pappanikkou & L.J. Paul (Eds.). Mainstreaming emotionally disturbed children. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1977.

B

158 Fink, A.H., Edge, D. & Talley, R. The effectiveness of behavioral strategies in teaching parents the art of parenting. In R. Rutherford (Ed.). Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

159 Fischer, M. A. Educationally handicapped adolescents: An assessment of self-concept and reading achievement. (Doctoral dissertation, Brigham Young University) Dissertation Abstracts International, 1980, 40, 3365B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

160 Fitz-Gibbon, C.T. & Morris, L.L. How to design a program evaluation. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1978.

A

161 Fitzgerald, G.E. The use of objective observational data in the identification of emotionally disabled pupils. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

162 Flanders, N.A. The use of interaction analysis to study pupil attitudes toward learning. In R.A. Weinberg & F. H. Wood (Eds.). Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings alternative strategies. Minneapolis, Minn.: Leadership Training Institute, Special Education, 1975.

A

163 Ford, M. New ideas: Will they work. In M.J. Barr and L.A. Keating (Eds.). Establishing effective programs. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1979.

A

164 Forget, J. Principe de premack et objectifs minimal: Elements pour une stratégie d'intervention pédagogique. La technologie du comportement, 1979, 3, 1-16.

165 Fortin, L. Elaboration d'une grille d'observation de comportements de jeunes en centre d'accueil. La technologie du comportement, 1979, 3, 151-172.

166 Foster, S.L. & Ritchey, W.L. Issues in the assessment of social competence in children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1979, 12, 625-238.

A

167 Foundation Boscoville. L'adolescence délinquante et les années 80: Etudes prospectives les modeles d'interventions et de prise en charge. Québec: Author, November 1980. (Edited book)

A

168 Frameo, J. L. Family theory and therapy. American Psychologist, 1979, 34 (10), 988-92. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A 3

169 Frederiksen, L. W. & Frederiksen, C. B. Experimental evaluation of classroom environments: Scheduling planned activities. American Journal of Mental Deficiency, 1977, 81 (5), 421-427. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

170 Freedman, B. J. et al. A social-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and nondelinquent adolescent boys. Journal of Consulting Clinical Psychology, 1978, 46 (6), 1448-1462. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

171 Fresno City Unified School District Office of Planning and Research Services. Survey of burglary and vandalism occurence and preventative measures in twenty-five large California school districts. Summary report. Fresno, California: Author, . (ERIC Document Reproduction Service ED 077 104 EA 005 013).

A

172 Fresno County Department of Education. Fresno County guidelines for students discipline and code of conduct. Fresno, Ca.: Author, 1980.

A

173 Fullan, M., Miles, M., & Taylor, G. Organizational development in schools, the state of the art. Reviews of Educational Research, 1981, 50 (1),121-183.

A

174 Fulton, D.R. Teaching staff to be trainers. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

A

175 Gable, R.A. & Strain,P.S. Individualizing a token reinforcement system for the treatment of children's behavior disorders. Behavioral Disorders, 1981, 7 (1), 39-45.

A

176 Galassi, J.P. & Galassi, M. D. Assessment procedures for assertive behavior. In R. E. Alberti (Ed.). Assertiveness innovations, applications, issues. San Luis, Ca.: Impact Publishers, Inc., 1977.

A

178 Gallagher, P.A. Teaching students with behavior disorders: Techniques for classroom instruction. Denver, Colorado: Love Publishing Company, 1979.

A

179 Gardner, D.C. & Gardner, P.L. Goal setting and learning in the high school resource room. Adolescence, 1978, 13 (51), 489-493.

B

180 Garnett, L. Assertion training with juvenile delinquents. In R. E. Alberti (Ed.). Assertiveness innovations, applications, issues. San Luis, Ca.: Impact Publishers, Inc., 1977.

A

181 Garrett, G. et al. Project Treat: An inter-agency approach to service severely emotionally disturbed children in a public school setting and Sequoya Mental Health Center. Paper presented at the Annual International Convention. Council for Exceptional Children, 1979. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 171037 EC 115246).

A

182 Garvin. J. Vandals clean up, pay up. California School Boards, 1981, 40 (2), 28.

A

183 Gerken, K. Translating data into decision making. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

185 Goldhammer, K., Rader, B., & Revschlein, P. Mainstreaming: Teacher competencies. Michigan: Michigan State University, College of Education,

A

186 Goldstein, A.P., Sherman, M., Gershaw, N.J. Sprafkin, R.P. & Glick, B. Training aggressive adolescents in prosocial behavior. Journal of Youth and Adolescence. 1978, 7 (1), 73-92.

A

187 Goodyear, R. K. Evaluation of six counselor designed strategies for use with potential dropouts. Dissertation Abstracts International 1973, 34, 2296A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

188 Gorham, K.A. A lost generation of parents. Exceptional Children, 1975, 41 (8), 521-526.

A

189 Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. L'école ça m'intéresse? Québec: Author, 1980.

A

190 Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. Guide général pour l'organisation d'un modèle des services aux élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Le systeme en cascade. Québec, Québec: 1981.

A

191 Government of Québec, Ministère de l'Education. Document de sensibilisation: la mésadaption socio-affective une recherche d'adaptation? Québec, Québec: Author, 1980.

A

192 Grampon, M.C., Kiraly, J., & McKinnon, A.J. The time out procedure - A clarification. IOWA Perspective, 1979, 6-9.

A

193 Greer, B.G. On being the parent of a handicapped child. Exceptional Children, 1975, 41 (8), 519-520.

A

194 Grosenick, J. Public school and mental health services to severely behavior disordered students. Behavior Disorders, 1981, 6 (3), 183-190.

A

195 Grosenick, J.K. & Huntze, S.L. National needs analysis in behavior disorders: A symposium on leadership training perspectives. Columbia, Missouri: University of Missouri-Columbia, 1981.

A

196 Grosenick, J.K. & Huntze, S.L. National needs analysis in behavior disorders: Adolescent behavior disorders. Columbia, Missouri: University of Missouri-Columbia, 1980.

A

197 Grosenick, J.K. & Huntze, S.L. National needs analysis in behavior disorders: Severe behavior disorders. Columbia, Missouri: University of Missouri-Columbia, 1980.

A

198 Grosenick, J.K. & Huntze, S.L. National needs analysis in behavior disorders: A model for a comprehensive need analysis in behavior disorders. Columbia, Missouri: University of Missouri-Columbia, 1979.

A

199 Grosenick, K.J. & Huntze S.L. National needs analysis in behavior disorders: Human resource issues in behavior disorders. Columbia, Missouri: University of Missouri-Columbia, 1980.

A

200 Guetzloe, E. & Cline, R. Adolescents with severe behavior disorders in the regular secondary school. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

201 Guetzloe, E. Least restrictive environment for adolescents with severe behavior disorders: Putting the pieces together. Monograph in Behavior Disorders, Summer 1980, 106-116.

A

202 Guskey, T.R. Individualizing within the group-centered classroom: The mastery learning model. Teacher Education and Special Education, 1980, 3 (4), 47-54.

A

203 Guyett, I. Assessing basic competence. Pittsburg, Penn.: The Institute for Human Services Inc., 1975.

A

204 Hall, R. V., Hawkins, R. P., & Axelrod, S. Measuring and recording student behavior: A behavior analysis approach. In R.A. Weinberg & F. H. Wood (Eds.). Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings alternative strategies. Minneapolis, Minn.: Leadership Training Institute, Special Education, 1975.

A

205 Hanson, J.L. & Hoeft, D.L. The Kane County truancy prevention project. Geneva, Illinois: County Government Centre.

A

206 Harding, E. H., Bellow, J., & Penwell, L. Project aftercare: Follow-up to residential treatment. Behavioral Disorders, 1978, 4 (1), 13-22.

A

207 Harper, G.M. Behaviorism: A review of biological factors which affect children's behavior. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

208 Hazel, J.S., Schumaker, J.B., & Sheldon-Wildgen, J. Application of a social skill and problem-solving group training program to learning diabled and non-learning disabled youth. Lawrence, Kansas: Institute for Research in Learning Disabilities, The University of Kansas, 1981.

A

209 Hazel, J.S., Schumaker, J.B., Sherman, J.A., & Sheldon-Wildgen, J. ASSET: A social skill program for adolescents. Champaign, Illinois: Research Press Inc., 1980.

A

210 Heckleman, R.G. The life-space survey; What it is; What it can do; How to use it. San Rafael, Ca.: Academic Therapy Publications, 1972.

A

211 Herr, D.E. The S-D-T-R schema: A model for the identification, placement, and treatment of emotionally disturbed children. Diagnostique, 1979, 4 (1), 13-20. (ERIC Document Reproduction Service No. EC 122470). In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

212 Hersen, M. & Belack, A. (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ontario: Pergamon Press, 1976.

A

213 Heule, G.R. & Zukowski, P.A. An overview of a secondary level program for emotionally disturbed adolescents. Bureau Memorandum, 1978, 19 (3), 9-14. (ERIC Document Reproduction Service No. EC 110758). In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

214 Heward, W.L., McCormick, S.H., & Joyness, Y. Completing job applications: Evaluation of an instructional program for midly retarded juvenile delinquents. Behavior Disorders, 1980, 5 (4), 223-234.

A

215 Hively, W. & Reynolds, M. (Eds.). Domain-referenced testing in special education. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 1975.

A

216 Hlidek, R. Creating positive classroom environments. In M.C. Reynolds, (Ed.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1980.

A

217 Hockenberry, C.C. Policy issues and implication on the education of adjudicated handicapped youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children.

A

218 Hoffman, P. Project Care. Portland, Oregon: Portland Public Schools, Department of Special Education, 1976.

A

219 Hofkin, F.M. A program for educating disruptive students in the junior high schools of Philadelphia. Ann Harbor: University Microfilms International.

A

220 Hofmeister, A. Integrating criterion-referenced testing and instruction. In W. Hively & M. Reynolds (Eds.). Domain-referenced testing in special education. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 1975.

A

221 Holmes, M., Holmes, D., & Field, J. The therapeutic classroom. New York: Jason Aronson, Inc., 1974.

A

222 Homme, L., Csanyi, A.P., Goucales, M.A., & Rechs, J.R. How to use contingency contracting in the classroom. Champaign, Illinois: Research Press Inc., 1969.

B

223 Heward, W.H. et al. Noncategorical teacher training in a state with categorical certification requirements. Exceptional Children, 1981, 48 (3), 206-212.

A

224 Howell, K. Evaluation of behavior disorders. Monograph of Behavior Disorders, Summer, 1978.

A

225 Hunter, C.L. & Livingston, J.L. Mainstream project/teach. Teacher training program and the least restrictive environment (LRE): A pratical model for incorporating LRE competencies into existing teacher training curriculum. Pittsburg, Penn.: Duquesne University, School of Education, 1980.

A

226 Idol-Maestas, L. A teacher training model: The resource/consulting teacher. Behavior Disorders, 6 (2), 108.

A

227 Idol-Maestas, L., Lloyd, S., & Lilly, S. A noncategorical approach to direct service and teacher education. Exceptional Children, 1981, 48 (3), 213-220.

A

228 Impact of a teacher's behaviors on learners and learning. In Berkowitz (Ed.) (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

229 Increasing assertion - A method of reducing apprehension. In Berkowitz (Ed.) (Transparencies, teacher guide) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

230 Interdisciplinary educational team. In Berkowitz (Ed.). (Video tape) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

231 Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

232 Iverson, D. C., Jurs, S., & Johnson, L. J. The effects of an education intervention program for juvenile drug abusers and their parents. Journal of Drug Education. 1978, 8 (2), 101-111. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

233 Jackson, R.M., Cleveland, J.C., & Merenda, P.F. The longitudinal effects of early identification and counseling of underachievers. Journal of School Psychology, 1975, 13 (2), 119-128.

B

234 Jaslow, C.K. Searchlights: Violence in the schools. Ann Arbor, Michigan: Eric Counseling and Personnel Services Clearinghouse School of Education , University of Michigan, 1978.

A

235 Jobin, M. Pour une démarche de signalisation continué à l'école. Document de travail. Conseil Pédagogique E107(a), CECM, 1980.

A

236 Johnson, D. W. Constructive peer relationships, social development, and cooperative learning experiences: Implication for the prevention of drug abuse. Journal of Drug Education, 1980, 10 (1).

A

237 Johnson, D.W. Human relations and your career. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

A

238 Johnson, D.W. & Johnson, R.T. Structuring cooperative learning: The 1980 handbook. Minneapolis, Minn.: A Cooperation Network Publication, 1980.

A

239 Johnson, D.W. & Johnson, R.T. Cooperative, competitive, and individualistic learning. Journal of Research and Development in Education 1978, 12 (1), 1-15.

A

240 Johnson, R. & Johnson, D.W. The social intergration of handicapped students into the mainstream. In M.C. Reynolds, (Ed.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1980.

A

241 Johnson, R. & Johnson, D.W. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975

B

242 Jones, V. Adolescents with behavior problems. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, Inc., 1980.

B

243 Jordan, J.B. (Ed.). Exceptional children in secondary schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

C

244 Kaeck, D. J. The modification of emotionally disturbed behavior through teacher and peer training. Dissertation Abstracts International, 1978. 40, 921B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

245 Kaplan, G.R. Special needs, special training: The training of paraprofessionals and the education of children with handicaps. Arlington, Va.: 1980, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 198 655). In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

246 Kaplan, G.R. Pragmatists and humanists: The trainers of paraprofessionals in special education. New York: New Careers Training Laboratory.

A

247 Karnes, M.B. & Zehrbach, R.R. Matching families and services. Exceptional Children, 1975, 41 (8), 545-549.

A

248 Kaufman, A.S., Paget, K.D., & Wood, M.M. Effectiveness of developmentally disturbed children. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

249 Kaufman, R. Identifying and solving problems: A system approach. La Jolla, California: University Associates, Inc., 1976.

A

250 Kavale, K. & Hirshorn, A. Public school and university teacher training programs for behaviorally disordered children: Are they compatible. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 151-155.

A

251 Keck, M. E. The effects of the achievement motivation program on self-perception, career maturity, and classroom progress of selected potential school incorrigibles. Dissertation Abstracts International, 1977, 38, 3183A.

A C

252 Keith, H. A data-based service cascade model program for mildly handicapped high school students. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981. (Paper)

C

253 Kemble, E. Violence in the schools and public school policies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 128-513, UD 016-280). In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

254 Kempton, W. Sex education - a cooperative effort of parents and teachers. Exceptional Children, 1975, 41 (8), 531-536.

A

254.1 Kerber, A.K. Disorder, disruption and violence in public education. Ann Harbor, Michigan: University Microfilms International, 1976.

A

255 Kibler, R.J., Cegala, D.J., Miles, D.T., & Barker, L.L. Objectives for instruction and evaluation. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, Inc., 1974.

A

256 King, R. L. A comparison of work of emotionally disturbed adolescents and normal adolescents. Dissertation Abstracts International, 1975, 35, 4324A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

257 Kitto, T. & Johnson, R. Positive peer culture: Developing a service milieu. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

258 Kladifko, R. E. A study of school management and how it affects the pupil dropout rate. Dissertation Abstracts International, 1976, 37, 69A-70A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alhabetically)

A C

259 Klausner, K. & McCaffrey, P. Youth intervention program: 1st quarter report. Alameda, Ca.: Alemeda County School Department, 1977.

A

260 Klausner, K. & McCaffrey, P. Youth intervention program: 2nd quarter report Alameda, Ca.: Alemeda County School Department, 1977.

A

261 Klein, J.S. Responsibility resource room. Paper presented at a Topical Conference on the Council for Exceptional Children. Minneapolis, Mn: 1980 (ERIC Document Reproduction Services No. EC 131338 ED 195105) In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

262 Knapczyk, D.R. Diet control in the management of behavior disorders. Behavior Disorders, 1979, 5 (1), 1-9.

A

263 Knight, M. Vermont's consulting teacher model for inservice training of educational personnel. Vermont: University of Vermont, 1978.

A

264 Knight, M. A model child service demonstration center to provide comprehensive identification and prescriptive education services for secondary students eligible for special eduation services. Vermont: University of Vermont, Department of Special Education, Social Work and Social Service, 1981.

A

265 Knight, M.F. et al. A four year evaluation of consulting teaching service. Behavioral Disorders, 1981, 6 (2), 92-100.

A

266 Kohn, M., Koretzky, M. B., Haft, & Maxine S. An adolescent symptom checklist for juvenile delinquents. Journal of Abnormal Child Psychology, 1979, 7 (1), 15-29. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

267 Koorland, M.A. & Westling, D.L. An applied behavior analysis research primer for behavioral change personnel. Behavior Disorders, 1981, 6 (3), 164-174.

A

269 Krumholtz, J.D. & Thorsen, C.E. (Eds.) Counseling methods. New York: Holt Rinehart and Winston, 1976.

B

270 Kravas, K.J., Kravas, C.H. Transactional analysis for classroom management. Phi Delta Kappan, 1974, 56, 194-197.

B

271 Krayer, D. M. Factors that inhibit or enhance behavioral remediation in deviant secondary school students. Dissertation Abstracts International, 1974, 35, 760A-761A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alhabetically)

A C

272 Kroth, R. L. & Scholl, G. T. Getting schools involved with parents. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

B

273 L'école Québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, Québec: Ministry of Education, 1978.

A

274 La Commission Baldin-Cartier. Guidelines for record keeping and report writing in the use of the school services' initial referral form and individualized educational plan. Montreal, Quebec: Author, See #75

A

275 La Commission des écoles catholiques de Montréal. Special education handbook (Working document). Instructional service- English sector. Montréal, Québec: Author, 1981. See #64

A

277 Lajeunesse, T. The West Island Juvenile Diversion Project: A model project report.

A

278 Lajoie, J. PADA - Projet d'action dissuasive auprès des adolescents ou l'enterrement de "scared straight". Convergence, 1981, 1 (8), 4-6.

A

279 Lamb, G. Focus on youth, education and employment: A special report on selected program qualities of the industry, Education Council of California's Cross-Agency Project for the education, training and placement of handicapped youth. Contra Costa County, Ca.: Industry Education Council of California, 1981.

A

280 Landis, J. A specific instructional strategy for learning disability students in a selected Illinois high school. Dissertation Abstracts International, 1978, 39, 222A-223A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

281 Laneve, R.S. Mark Twain School: A therapeutic educational environment for emotionally disturbed students. Behavior Disorders, 1979, 4 (3), 183-192.

A

282 Laneve, R.S. Presentation: National Association of Secondary School Principles. Miami, Florida: Montgomery County Public Schools, 1980. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189 744 EC 124 257)

A

283 Lange, A.J. & Jakubowski, P. Responsible - Assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers. Champaign, Illinois: Research Press Inc., 1976.

B

284 Lantz, G. Police on campus. California School Boards, 1981, 40 (2), 23-24.

A C

285 Larrivee, B. Behavior management strategies for classroom application: An inservice training manual for the use with classroom teachers. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, 1978. (ERIC Document Reproduction Service No. 121775.) In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

286 Larsen, E. Focus: A successful secondary school program dealing with disaffected youth. In J.B. Jordon (Ed.). Exceptional children in secondary schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

287 Le Blanc, M. Vers un modèle différentiel d'intervention et de prise en charge des jeunes delinquants. In Foundation Roscoville. L'adolescence délinquante et les années 80: Etudes prospectives sur les modeles d'intervention et de prise en charge. Québec: Author, November 1981.

A

288 Lebsock, M. S. The use of therapeutic role playing strategies with behavior disordered/emotionally disturbed youth. Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 4733A-4734A.

C

289 Legaré, J.Y. La concertration, c'est aussi la confrontation d'intérêts delinquents. Carefour des Affaires Sociales, 1981, 4 (1), 18-20.

A

290 Lebsock, M.S. & Salzberg, C.L. The use of role-play and reinforcement procedures in the development of generalized interpersonal behavior with emotionally disturbed - behavior disordered adolescents in a special education classroom. Behavior Disorders, 6 (3), 150-163. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

291 Lemay, M. La délinquance du point de vue de la clientèle. In Foundation Boscoville. L'adolescence délinquante et les années 80: Etudes prospectives sur les modeles d'intervention et de prise en charge. Québec: Author, November 1981.

A

292 Lemky, G. Handbook outlines student discipline. California School Boards, 1981, 40 (2), 14-15.

A

293 Levin, T. & Long, R. Effective instruction. Alexandra, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1981.

A

294 Levitt, M. Former special education pupils in the mainstream: A descriptive follow-up study. Dissertation Abstracts International, 1977, 37 5039A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabtically)

A C

295 Liaison: A Monthly Journal for the Criminal Justice System. 1981, 7 (2).

A

296 Lichtman, D. I. A follow-up study of an experimental curriculum for rural educable mentally retarded students at the secondary level. Dissertation Abstracts International, 1975, 35, 4286A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

297 Lietz, B. A. The application of a biofeedback training program within a continuation high school. Dissertation Abstracts International, 1979, 39, 5328A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

298 Lilly, M. S. & Givens-Ogle, L. B. Teacher consultation: Present, past, and future. Behavior Disorders, 1981, 6 (2), 78-81.

A

299 Linton, T.E. The educator and model: A theoretical monograph. Journal of Special Education, 5 (2), 5.

B

300 Living and learning with the handicapped child. Emotional disturbance component. New York, NY.: Cambridge Book Co. (ERIC Document Reproduction Service No EC 123704.) In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

301 Livingstone, G.A. Facilitation of increased academic behavior and school attendance through a pre vocational money management training program. Dissertation Abstracts International, 1977, 37, 5745A-574. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabtically)

A C

302 Loewenstein, A. Tops: A school/mental health cooperative project. Miami, Florida: School Mental Health Cooperative.

A C

303 Long, N., Morse, W., & Newman, R. (Eds.). Conflict in the classroom. Belmont, Ca.: Wordsworth, 1971.

B

304 Love, R. Oakland program cuts vandalism costs. California School Boards, 1981, 40 (2), 16-18.

A

305 M.E.Q. Document de sensibilisation: la mésadaptation socio-affective une recherche d'adaptation? Quebec: Author, November, 1980. (See: Gouvernement du Québec)

A

306 M.E.Q. L'école québecoise. Québec: Author, 1978. (see: L'école québecoise)

A

307 M.E.Q. COPEX: L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec: Author,1976.

C

308 M.E.Q. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire: Version commentée. Montreal, Que.: Author, 1981.

A

309 Mable, T. J. Behavioral contracting with school discipline problems. Dissertation Abstracts International. 1978, 39, 2661A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

310 Mackgrom, R. Manuals: Their development and use in training. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

A

311 Madden, K.C. et al. Administrative manual for programs for exceptional children. (Bureau of Archives and Records, Document No. 95-01/78/01/40). Dover, Delaware: The Delaware Department of Public Instruction, 1978.

A

312 Main, G. C. & Munro, B. C. A token reinforcement program in a public junior-high school. Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10 (1), 93-94. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

313 Mainstream Project TEACH. Pittsburg, Penn.: Duquesne University, 1980. (See: Hunter)

A

314 Mann, R.A. Assessment of behavioral excesses in children. In M. Hersen & A. Bellack, (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ontario: Pergamon Press, 1976.

A

315 Manzo, A.V. Motivation and reading: Personal reflections and lessons. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 13-19.

A

316 Marcotte, D.G. An approach to the problem student problem. Personnel and Guidance Journal, 1974, 52 (8), 548-551. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

317 Mark Twain School. Workshop materials. Presented at the Council for Exceptional Children Conference, 1981.

A

318 Marshall, A.E. & Heward, W.L. Teaching self-management to incarcerated youth. Behavior Disorders, 1979, 4 (4), 215-226.

A

319 Martin, R. & Lauridsen, D. Developing student discipline and motivation: A series for teacher in- service training. Campgaign, Illinois: Research Press, 1974.

A

320 Marvin, M.D. School disruptions: Counselors can make a difference. Ann Harbor, Michigan: ERIC Counseling and Personnel Service Clearinghouse, 1979.

A

322 McCook, W. M. Predicting potential dropouts in the inner-city: The development of an attitude scale. Dissertation Abstracts International 1973, 34, 174A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

323 McCoy, K. & Nelson, K. Adolescents and self-regulatory behavior. In R. Rutherford (Ed.). Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

324 McCullough, J.P., Huntsinger, G.M., & Nay, W.R. Self-control treatment of aggression in a sixteen year old male. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1977, 45, 322-331.

B

325 McCurdy, B., Ciucevich, M. T., & Walker, B. A. Human-relations training with seventh-grade boys identified as behavior problems. School Counselor, 1977, 24 (4), 248-252. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

326 McDonald, F. X. A comparison of nondelinquent. Delinquent and emotionally disturbed adolescent males. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 3785A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alhpabetically)

A C

327 McGee, M. G. & Woods, D.J. Use of Moos' Ward atmosphere scale in a residential setting for mentally retarded adolescents. Psychological Reports, 1978, 43 (2), 580-582. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

328 McGlothlin, J. E. The school consultation committee: An approach to implementing a teacher consultation model. Behavior Disorders, 1981, 6 (2), 101-107.

A

329 McGlothlin, J.E. & Warner, M.K. The resource room: A model for increasing its effectiveness. In R. Rutherford (Ed.). Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

330 McLoughlin, J.A. & Kershman, S. Including the handicapped. Behavior Disorders, 1978, 4 (1), 31-35.

A

331 McMahon, R. C. et al. Diagnostic implications of parental ratings of children. Journal of Clinical Psychology, 1979, 35 (4), 757-62. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

332 McPhail, G. W. Developing adolescent assertiveness. In R. E. Alberti (Ed.) Assertiveness Innovations, Applications, Issues. San Luis, Ca.: Impact Publishers, Inc., 1977.

A

333 Meade, C.J., Interpersonal skills: Who, what, when, why. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Fransisco: Jossey-Bass, Inc., 1978. 5 models: HRT, Microcounselling in (PR,

A

334 Meanor, G. C. A study of the effects of a short daily relaxation period on some important behaviors of secondary school students. Dissertation Abstracts International, 1979, 39, 7213A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

335 Meichenbaum, D. A cogr.itive-behavior modification approach to assessment. In M. Hersen & A. Bellack, (Eds.). Behavioral assessment: A practical handbook. Toronto, Ontario: Pergamon Press, 1976.

A

336 Michigan Department of Education, Special Education Services. Guidelines for special educational programs and services for emotionally impaired. Michigan: Author, 1973.

A

337 Miller, L.E. Setting analysis data in the idenfication of emotionally disabled pupils. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

338 Morgan, S. R. A descriptive analysis of maladjusted behavior in socially rejected children. Behavior Disorders, 1978, 4 (1), 23-30.

A

339 Morganstern, K.P. Behavioral interviewing: The initial stages of assessment. In M. Hersen & A. Bellack (Eds.). Behavioral Assessment. New York: Pergaman Press, 1976.

A

340 Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. How to measure program implementation. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications, 1978.

A

341 Morris, L.L. & Fitz-Gibbonn, C.T. How to deal with goals and objectives. Beverley Hills: Sage Publications, 1978.

A

342 Morrisey, D. K. Self-statement training for modifying disruptive classroom behavior in emotionally disturbed adolescent males. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 5003A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

343 Morse, W.C. The education of socially maladjusted and emotionally disturbed children. In W. Cruickshank & G. Johnson (Eds.). Education of exceptional children and youth. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1975.

A

344 Mour, S.I. Teacher behaviors and ecological balance. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 55-58.

A

345 Mullins, G. Preventing student violence and vandalism. Sacramento, Ca.: California School Boards Association, 1978.

346 Murphy, D. La conception et l'application d'un système d'évaluation en physique au niveau secondaire. La technique du comportement, 1978, 2, 169-189.

B

347 Musgrave, C. T. The development and evaluation of an instructional module designed to enhance the self-concept of educable mentally retarded students. Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 4735A-4736A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

348 Myers, R.M. et al. Building education into youth services. Human Needs, 1972, 1 (3), 32. (Washington, D.C.: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.)

C

349 Nagel, C., van Siudzinski, R. & Deering, S. A simplified contingency system for establishing and maintaining classroom control in students labelled emotionally or socially maladjusted. Monograph in Behavioral Disorders, Summer, 1980.

A

350 National Instructional Materials. Information Service. Emotionally disturbed: Affective/social development, secondary level. Author, 1978. (Abstracts)

A C

351 National School Public Relations Association. Violence and vandalism: Current trends in school policies and programs. Arlington, Va.: Author, 1975.

A

352 Neel, R. S. How to put the consultant to work in consulting teaching. Behavior Disorders, 1981, 6 (2), 78-81.

A

353 Neel, R.S. & Rutherford, R.B. Exclusion of the socially maladjusted from services under P.L. 94-142. In F. Wood (Ed.) Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

354 Nelson, C.M. & Stevens, K.B. An accountable consultation model for mainstreaming behaviorally disordered children. Behavioral Disorders, 1981, 6 (2), 82-91.

A

355 Nelson, C.M., Neel, R.S., & Lilly, M.S. Rationale. From the editors. Behavior Disorders, 1981, 6 (2), 71-72.

A

356 Netick, A. Extrinsic and intrinsic motivation - Bridging the gap. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 27-29.

A

357 Nevin, A. & Johnson, R. The special needs student can really belong... an inservice training project to enable regular class teachers to increase the social acceptance and academic achievement of handicapped learners within mainstream environments. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

358 Nevin, A. Overview: Issues in program development and delivery models for secondary youth. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as preventive planning. (Vol. VIII). Minneapolis, Minn.: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

359 New Nebraska definition for behaviorally impaired. Focus on Behaviorally Impaired. March, 1981.

A

360 No time. In Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

361 North Island Laurentian Teacher's Union Memo: Student discipline. June 1981.

A

362 O'Donnell, W. E. The relative effectiveness of Transactional Analysis group counseling vs. Gestalt group counseling in effecting change in male junior high school truants. Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 6542A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

363 O'Reilly, R.P. Objective and item banking: A resource for curriculum and test development. In W. Hively & M. Reynolds (Eds.). Domain-referenced testing in special education. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 1975.

A

364 Olson, J., Algozzine, B., & Schmid, R.E. Mild, moderate, and severe EH: An empty distinction? Behavior Disorders, 1980, 5 (2), 96-101.

A

365 Otis, R., Forest-Lindeman, M., & Forget, J. L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire. La technologie du comportement, 1978, 82, 49-68.

A B

366 Owen, T. L. A study to determine the effect of selected behavior modification techniques on performance of non-attending, non-achieving junior high school students. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 6318A-6319A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

367 P.A.C.T. Integration: Planning for implementation Montreal, Quebec: Author, 1980.

A

368 P.A.T.C.H. - Positive approach to changing humans. In Berkowitz (Ed.) (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

369 PACA: Paraprofessionals as change agents. In Berkowitz (Ed.) (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

370 Palmer, S. Role stress. Englewood, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1981.

A

371 Pappanikkou, A.J. & Paul, L.J. (Eds.). Mainstreaming emotionally disturbed children. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press, 1977.

B

372 Pappanikkou, A.J. & Spears, J.J. The educational system. In A.J. Pappanikkou & L.J. Paul (Eds.). Mainstreaming emotionally disturbed children. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1977.

B

373 Parker, L. Teacher competencies or certification competencies. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 163-168.

A

374 Pasewark, R. A., Fitzgerald, B. J., & Watson, R. L. Associated personality differences in delinquents and non-delinquents. Journal of Personality Assessment, 1971, 35 (2), 159-161.

B

375 Pearl, S. The responsibility resource rooms and resource center: A program administrator looks at training needs of teachers of emotionally disturbed students in secondary school programs. Behavior Disorders, 1979, 4 (3), 163-167.

A

376 Peer tutoring process. In Berkowitz (Ed.). Audiovisual directory. A filmography on behavior modification, behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

377 Perelman, P.F., Nevin A., & Knight, M.F. The consulting teacher program ten years later. Burlington, Vermont: College of Education and Social Services, University of Vermont, 1978.

A

378 Peter, L.J. Perscriptive teaching systems: Individual instruction. New York, N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1972.

A

379 Peter, L.J. Perscriptive teaching system: Individual instruction workbook. New York, N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1972.

A

380 Peterson, T. K. Misbehavior in high schools: Its relationship to depersonalization, grade size, student professional staff ratio, and organizational pattern. Dissertation Abstracts International, 1979, 39, 6447A-6448A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

381 Petro, V. S. The training and assessment of interpersonal cognitive problem-solving skills with seventh and eight grade boys. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 2562A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

382 PICA-PREP. In S. Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

383 Pickart, G. C. An evaluation of a high school preventive dropout program. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 6982A-6983A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

384 Pierrefonds Comprehensive High School. In-school suspension annual report. Quebec: Author, 1981.

A

385 Pierrefonds Comprehensive High School. Secondary III core. Quebec: Author, 1981.

A

386 Pierrefonds Comprehensive High School. Student handbook. Quebec: Author, 1981.

A

387 Pierrefonds Comprehensive High School. Year end report on the recreation room. Quebec: Author, 1981.

A

388 Pino, E. Managing stress and energy for greater classroom productivity. 1980. (Workshop materials)

A

389 Pinpoint, record and consequate. In S. Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

390 Pinpointing classroom behavior. In S. Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

391 Platt, J. S. & Kroth, R. L. The behavioral Q sort as an aid in the responsible modification of adolescents' behavior. Adolescence 1979, 14 (53), 241-246. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

392 Platt, J.S., Harris, J.W., & Clements, J.E. The effects of individually designed reinforcement schedules an attending and academic performance with behaviorally disordered adolescents. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 197-205.

A C

393 Polsgrove, L. Self-control: Methods for child training. Behavior Disorders, 1979, 4 (2), 116-130.

A

394 Pool, L.D. The use of home/family data in the identification of emotionally diabled pupils. In IOWA Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

395 Pooley, R. C. A model program for teenage youth: First year evaluation of knowledge development. Richmond, Va.: Governor's Manpower Services Council Nov. 1979. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

396 Preston, R.C. & Botel, M. How to study. Chicago, Ill.: Science Research Associates, Inc., 1974.

B

397 Problem solving. In S. Berkowitz (Ed.). (Transparencies, kit, teacher guide) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

398 Problem solving: A case study. In S. Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

399 Problem solving: An introduction. In S. Berkowitz (Ed.). (Transparencies) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

400 Problem solving: Some basic principles. In S. Berkowitz (Ed.). (Film) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

401 Problem solving: Using your head creatively. In S. Berkowitz (Ed.). Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

403 Progressive relaxation. In S. Berkowitz (Ed.). (Videotape cassette) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

404 Project Advance. Salem County, N.J.: Vocational Technical Schools.

A C

405 Protestant School Board of Greater Montreal. Options High School 1978-1981. Montreal, Quebec: Author.

A

406 Protestant School Board of Greater Montreal. Report of the workshop on violence and vandalism. Montreal, Quebec: Author, 1977. See # 517

A

407 Provincial Association of Catholic Teachers. Integration: Planning for implementation. Materials presented at a professional development workshop, 1979. See # 367

A

409 Purdom, D. W. A public school comprehensive interdisciplinary day treatment program for preadolescents and adolescents with severe learning and behavioral disturbances. Dissertation Abstracts International, 1979, 40 2382B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

410 Rackman, B. M. Improving moral judgements made by educable mentally retarded adolescents. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 7612A-7613A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

411 Ramsey, R.W. & Ramsey, R.S. Educating the emotionally handicapped child in the public school setting. Adolescence, 1978, 13 (52), 537-541. (ERIC Document Reproduction Service No EC 121195.)

C

412 Rathwick, G. Order in the classroom. California School Boards, 1981, 40 (2), 25-27.

A

413 Redl, F. The concept of life space interviewing. In N. Long, W. Morse, & R. Newman (Eds.). Conflict in the classroom. Belmont, California: Wordsworth, 1971.

B

414 Reece, R. S. Adolescent assertiveness: Standardization of an instrument and a comparison between alternative school students and traditional public school students. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 1288A-1289A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

415 Rehmann, A. (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as prevention planning (Vol. VIII). Minneapolis, Minn: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

416 Reinhardt, J.A. A tri-partite follow-up evaluation of residential treatment for emotionally disturbed children. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International, 1979.

A

417 Reiss, D. Open road involves students. California School Boards, 1981, 40, (92), 7.

A

418 Reith, H., Polsgrove, L., McLeskey, J., Payne, K., & Anderson, R. The use of self-recording to increase the arithmetic performance of severaly behaviorally disordered students. In R. Rutherford (Ed.). Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1980.

A

419 Responsive teaching/parenting transparency kit. In S. Berkowitz (Ed.). (Tranparencies) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

420 Retting. E.B. & Paulson, T.L. ABCs for teachers. Behavior management workbook. Van Nuys, Cal.: Associates for Behavior Change, 1973.

A

421 Retting, E.B. & Paulson, T.L. ABCs for teachers.An in-service training program in behavior modification skills. Van Nuys, Ca.: Associates for Behavior Change, 1973.

A

422 Reynolds, M.C. The changing social environment. In M.C. Reynolds (Ed.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1980.

A

423 Reynolds, M.C. (Ed.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1980.

A

424 Reynolds, M.C. A framework for considering some issues in special education. Exceptional Children, 1962, 28, 366-370.

B

425 Reynolds, M.C. & Birch, J.W. Teaching exceptional children in all America's schools. Reston, Virginia: The Council for Exception Children, 1977.

A

426 Rezmierski, U. Intervention by prescription project. Michigan: University of Michigan, Division of Education, 1975.

A

427 Rezmierski, V. & Resmierski, L. The institution special education program: A working program and its message to teacher training. Behavior Disorders, 1979, 4 (3), 173-182.

A

428 Richards, C.S. Improving study behaviors through self-control techniques. In J.D. Koumboltz and C.E. Thoresen (Eds.). Counseling Methods, New York: HRH, Rinehart and Winston, 1976.

B

429 Rickman, R.L. Manuals: Their development and use in training. In U. Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1978.

A

430 Rideout, B.W. A study of the relationship of size of high school and student perceptions of school climate, student alienation, teacher-student relationships, student deviant behavior and voluntary participation. Dissertation Abstracts International, 1975, 35, 5744A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

431 Riley, M. Efficacy of an operational psychiatric liaison model for the returning youth. Paper presented at the 59th Annual Council for Exceptional Children International Convention, New York, April, 1981.

A

432 Riverside Unified School District. School resources officer. Riverside, Ca.: Author, 1976.

A

433 Roberts, E. The evaluation hassle... Lakeshore School Board, 1974.

A

434 Rootes, P. Academic assessment in the identification of emotionally disabled pupils. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

435 Rose, S.E. & Dues, W.F. Drug/alcohol education: A new approach for schools. Education, 1978, 99 (2), 198-202.

B

436 Rosenberg, H.E. How effective is affective education in our secondary schools? In J.B. Jordan (Ed.). Exceptional Students in Secondary Schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A C

437 Rosenbluh, E.S. Emotional first aid crises, their development and systems of interventions. Louisville, Kentucky: Kemper-Behavioral Science Associates, 1974.

A

438 Rosenthal, L. Dissertation Abstracts International, 1979, 39, 4594B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

439 Roswal, G. M. The effects of a children's developmental play program on the self-concept, risk-taking, and motor proficiency of exceptional children. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 3189A.

A C

440 Roter, M.J. Music: A therapeutic intervention for emotionally disturbed youth. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1981.

A

441 Rothstein, C. S. The role of proximity in instructional interactions with normal and emotionally disturbed adolescents. Dissertation Abstracts International, 1975, 36, 195A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

442 Rowell, C. G. Motivating students to learn to read through language arts. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 20-26.

A

443 Ruel, P.H. Demystification professionnel au profit de la concentration d'intervention en milieu scolaire. La technologie du comportement. 1978, 2, 69-80.

B

444 Rutherford, R. (Ed.) Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

445 Rutherford, R. & Neel, R. The role of punishment with behaviorally disordered children. In R. Rutherford (Ed.). Severe behavior disorders in children and youth. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1978.

A

446 Rutherford, R. & McGlothin, J.E. Directive/process consultation with parents of behaviorally disordered adolescents. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1981.

A

447 St. Paul Public Schools Independent School District # 625. Model program for handicapped out of school youth. Minneapolis, Minn.: Author, YEAR. (ERIC Document Reproduction Service No. 191 233, E.C. 124595).

A

448 St. Paul Public Schools, Independent School District # 625. Out of school youth. Serving high school drop-outs with special needs. St. Paul Minnisota: Author, 1980.

A

449 St. Paul Public Schools, Independent School District # 625. Out of school youth program. Student/family contacts. St. Paul Minnisota: Author, 1980. Publication 79B0078.

A

450 Saltzberg, L. S. Ego growth in the school milieu: Activities for emotionally disturbed children in the school setting. Dissertation Abstracts International, 1978, 39, 2519B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

452 Saporito, F. J. The effect of human relations-sensitivity training on the self concept of low income high school students. Dissertation Abstracts International, 1979, 40, 113A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

453 Savin, H. A. An investigation of a treatment strategy for effecting interpersonal skill competencies with members of an emotionally disturbed adolescent community. Dissertation Abstracts International, 1976, 36, 4178B-4179B.

A C

454 Sawyer, A. R. The effectiveness of token reinforcement, modeling, and traditional teaching techniques on achievement and self-concept of underachievers. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 3888A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

455 Schein, Z.H. Process consultation. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969.

B

456 Schloss, P.J., Kane, M.S., & Milles, S., Truancy intervention with behavior disordered adolescents. Behavior Disorders, 6 (3), 175-179.

A

457 School for Contemporary Education. Alexandria, Va., 22304. tel.: 702/370-2770.

A C

458 School security handbook: "Get a handle on a vandal." Sacramento, Ca.: School Safety Center, Office of the Attorney General, 1981.

A

459 Schrodes, H. Organizational control: Monitoring ongoing programs. New Directions for Program Evaluation, 1978, 1 See #10

A

460 Schumaker, J. B., Hovell, M. F., & Sherman, J. A. An analysis of daily report cards and parent-managed privileges in the improvement of adolescents' classroom performance. Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10 (3), 449-464. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

461 Schwartz, J. S. A longitudinal study to determine the effectiveness of a special program for the learning disabled child. Dissertation Abstracts International, 1977, 38, 206A-207A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

462 Schweisheimer, W. & Walberg, H. J. A peer counseling experiment: High school students as small-group leaders. Journal of Counseling Psychology, 1976, 23 (4), 398-401. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

463 Scrimger, G. School safety center offers information. California School Boards, 1981, 40 (2), 13.

A

464 Scriven, M. & Roth, J. Needs assessment: Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1978, 1, 1-13. See #10.

A

465 Seipel, R. M. A study of the effects of behavior modification, using a program of positive reinforcement, on the attendance rate of selected junior high school students. Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 7240A-7241A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

466 Shaw, S.F., Bensky, J.M. & Dixon, B. Stress and burnout: A primer for special education and special services personnel. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

467 Shepard, K.K. & Nevin, A. A functional analysis of cooperative behavior achievement and attitudes of seventh grade math students under individual and group contingencies.

A

468 Shepp, M.S. The use of the clinical interview in the assessment of self-concept and affective state. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

469 Shinke, S.P. & Gilchrist, L.D. Adolescent pregnancy: An interpersonal skill training approach to prevention. Social Work in Health Care, 1977, 3 (2), 159-167.

B

470 Shinke, S.P., Gilchrist, L.D., & Emall, R.W. Preventing unwanted adolescent pregnancy: a cognitive behavior approach. American Journal of Orthopsychiatry, 1979, 49 (1), 81-88.

B

471 Simeonsson, R., Strenecky, M. K., & Strenecky, B. T. Behavioral disorders and reading deficits: Behavioral intervention. Behavior Disorders, 1977, 3 (1), 33-38.

A

472 Simpson, R.G. Resolving issues relevant to the education of secondary school aged youth with behavior disorders. Paper presented at the Annual International Convention, The Council for Exceptional Children. Dallas, Texas: 1979. (ERIC Document Reproduction Service No. EC 115245, ED 171036.) In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

473 Simpson, R.L. & Edwards, I.L. Mainstream behavior disordered students: A perspective. Journal of Research and Development in Education, 1980, 13 (4) 58-73 (ERIC Document reproduction Service EC 131434). In ERIC computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

474 Skill grouping - Incentive systems. In S. Berkowitz (Ed.). (Kit) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

476 Slowitschek, C.E., Lewis, B.L., Bhores, R.E., & Ezzell, D.L. Procedures for analyzing student performance data generate hypothesis for the purpose of educational decision making. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 136-150.

A

477 Smith, C. Iowa study and intergration of emotionally disabled pupils: Preliminary report. Des Moines, Iowa: Department of Public Instruction. Special Education Division, 1979.

A

478 Smith, C. Behavior disorders in or out of classrooms. What is the state of our State? Iowa Perspective, January, 1979, 1-5.

A

479 Smith, C.R. Identification of emotionally disabled pupils: An overview. In Iowa Department of Public Instruction Identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa, 1979.

A

480 Smith, C.R. Policy issues in providing psychotherapy and counseling as related services. In F. Wood (Ed.) Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981. (F. Wood argues that such services should be provided by educational personnel employed by education only under clear conditions.)

A

481 Smilovitz, R. Policy procedures and plans for special education in Burlington, Vermont. Burlington, Vermont: University of Vermont, 1976.

A

482 Sodac, D. The use of behavior rating scales in the identification of emotionally disabled pupils. In Iowa Department of Public Instruction. Identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: 1979.

A

483 Somers, A. Open communication and social integration strategies to decrease student physical aggression in high schools. Dissertation Abstracts International, 1979, 39, 5441A. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

484 Soulieres, A. & McDonough, C. Les méthodes d'observation dans l'analyse expérimentale du comportement. Revue de Modification du Comportement, 1978, 8 (1), 15-26.

B

485 Spaulding, R.L. A coping analysis schedule for educational settings, (Cases). San Jose, Ca.: San Jose State University, 1974.

A

487 Speece, D. & Mandell, C. Interpresonal communication between resource and regular teachers. Teacher Education and Special Education, 1980, 3 (4), 55-60.

A

488 Spivack, G. &, Swift, M. The Hahnemann High School Behavior Rating Scale. Journal of Abnormal Child Psychology, 1977, 5 (3), 299-307. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

489 Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J., Goldstein, A.P., & Klein, P. Structured learning for adolescents: Trainer's manual. Syracuse, N.Y.: Structured Learning Associates.

A

490 Sprinthall, N. A. & Blum, L. Peer and cross age teaching: Promoting social and psychological development in mainstream classes. In Reynolds, M.C. (Ed.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1980.

A

491 Stainback, S. & Stainback, W. Some trends in the education of children labeled behaviorally disordered. Behavior Disorders, 1980, 5 (4), 240-249.

A

492 Stainbeck, S. & Stainback, W. Changing behaviors indicative of attitudes and emotions. Behavior Disorders, 1980, 6 (1), 51-58.

A

493 Stark, J. A. An evaluation of a semi-programmed self-modification technique designed to improve self-control with groups of emotionally disturbed adolescents. Dissertation Abstracts International, 1973, 34, 6225B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

494 State of Iowa, Department of Public Instruction Special Education. Policy statements on identification, assessment and evaluation, placement and re-assessment. Des Moines, Iowa (50319): Author, YEAR.

495 State of Iowa, Department of Public Instruction, Special Education Division. Fiscal year 1980 annual program plan for part B of the education of the handicapped act as amended by Public Law 94-142 and Public Law 89-313. Des Moines, Iowa: Author, 1980.

A

496 Steele, M. Enrolling community support. Journal of Research and Development in Education, 1978, 11 (2), 84-93.

B

497 Stein, E. et al. A contingency management day program for adolescents excluded from public school. Psychology in the Schools, 1976, 13 (2), 185-191.

A B

498 Stephens, T.M. & Wolf, J.S. Effective skills in parent/teacher conferencing. Columbus, Ohio: Ceder Press, 1980.

A

499 Stephens, T. Social behavior assessment for use with social skills in the classroom). Columbus, Ohio: Ceder Press, 1979.

A

500 Stephens, T.M. Social skills in the Classroom. Columbus, Ohio: Cedars Press, 1978.

B

501 Stark, J.A. An evaluation of a semi-programmed self-modification technique designed to improve self-control within groups of emotionally disturbed adolescents. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms International, 1973.

A

502 Stowitschek, C.E., Lewis, B.L., Shores, R.E., & Ezzell, D.C. Procedures for analyzing student performance data to generate hypotheses for the purpose of educational decision meeting. Behavior Disorders, 1980, 5 (3), 136-149.

A

503 Stratte, M. & Hash, V. The effect of an alternative school on adolescent self-esteem. Adolescence, 1979, 14 (53), 185-189.

B

504 Strider, F.D. & Strider, A.M. Current application of biofeedback technology to the problems of children and youth. Behavior Disorders, 1979, 5 (1), 53-59.

A

505 Structure Learning Associates. Workshop in structured learning. Champaign, Ill.: Research Press, Inc., 1979.

A

507 Sullivan, M. Project RAISE. California School Boards 1981, 40 (2), 8-9.

A

508 Sun Youth Organization Inc. Materials on violence and vandalism, Montréal, Québec: Author.

A

509 Szimilowitz, R. Medical report form. Burlington, Vermont.

A

510 Swanson, L. Removal of positive reinforcement to alter learning disabled adolescents' preacademic problems. Psychology in the Schools, 1979, 16 (2), 286-292. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

511 Teacher training videotape series. In S. Berkowitz (Ed.). (Videotape) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

512 Tefft, B. M. Underachieving high school students as mental health aides with maladapting primary grade children: The effect of a helper-helpee relationship on behavior, sociometric status, and self-concept. Dissertation Abstracts International, 1977, 37, 3635B. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

513 Tewksbury, J. Social functioning data. In Iowa Department of Public Instruction. The identification of emotionally disabled pupils: Data and decision making. Des Moines, Iowa: Author, 1979.

A

514 The Information and Referal Center of Greater Montreal Directory of Community Services of Greater Montreal, Welfare, Health, Recreation. 1800 Dorchester Blvd., W. Montreal. H3H 2H2

A C

515 The John Howard Society of Quebec. Under arrest: What happens now? Montreal, Quebec: Author.

A

516 The Manitoba Teachers' Society. Resource Handbook: Special needs students. Manitoba: Author, 1979.

A

517 The Protestant School Board of Greater Montreal. Report of the workshop on violence and vandalism. Montreal, Quebec: Author, 1977.

A

518 The Rutland Center. A model program of teaching training and services for children with severe emotional and behavioral problems. Georgia University, Athens, Division for Exceptional Children, 1973. (ERIC Document reproduction Service No. ED 087702, SP 007 580).

A C

519 Thelon, B. B. The effects of three educationnal settings on achievement and self concept of emotionally disturbed children. Ann Harbor, Michigan: Xerox University Microfilms International, 1975.

C

520 Thomas, L.E. & Good-Benson, P. Supervison: A key element in training. In Delworth (Ed.). Training competent staff. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1978.

A

521 Thompson, S. District assigns court liaison officer. California School Boards, 1981, 40 (2), 22.

A

522 Thorpe, E. A resource book for teachers. Montreal, Que.: La commission scolaire Baldin-Cartier, 1981.

A

523 Thurman, R.L. & Yard, G.J. Sex education and the behaviorally disordered: A strategy pertinent to parents and professionals. Behavior Disorders, 1978, 4 (1), 53-60.

A

524 Toker, M. L. et al. Pilot models for mainstreaming secondary students who are mild to moderate behaviorally disturbed. Resource teacher manual. Lincoln, Nebraska: Nebraska State Department of Education, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No EC 110724, ED 155853) ERIC Computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

525 Toker, M.L. et al. Pilot models for mainstreaming secondary students who are mild to moderate behaviorally disturbed. Administrator manual. Lincoln, Nebraska: Nebraska State Department of Education, 1976. (ERIC no EC 110725, ED 155854) ERIC Computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

A C

526 Toker, M.L. & Hoeltke, G.M. Pilot models for mainstreaming secondary students who are mild to to moderate behaviorally disordered. Paper presented at Annual International Convention The Council for Exceptional Children (56th Kansas City, Missouri, 1978).

A

527 Transitional strategies for mainstreaming emotionally disturbed (ED) students. Paper presented at Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. Philadelphia, Pa.: 1980. (ERIC Document reproduction Service No EC 124348). In ERIC Computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts)

C

528 Tremblay, R. Vers une planification méthodique de nos interventions? ou le prix de nos préventions à une approche scientific. In Foundation Boscoville. L'adolescece dilinquante et les années 80: Etudes sur les modeles d'interventions et de prise en charge. Quebec: Author, November, 1981.

A

529 University of Iowa, Divison of Special Education. Professional teaching preparation program teacher of emotionally disabled: Student teacher handbook. Iowa City, Iowa: Author, 1981.

A

530 University of Minnesota. Special Education Program. Training program for teachers of seriously behaviorally disorderd and emotionally disturbed students. Minneapolis, Minn.: Author, 1980.

A

531 University of Nebraska, Lincoln. Project services available. Focus on Behaviorally Impaired, March, 1981.

A

532 University of The State of New York. The individulized education program: A guide for development. Albany, New York: The State Education Department Office for Education of Children with Handicapping Conditions, 1979.

A

533 University of San Diego, School of Education. Professional competency requirements for advanced specializtion programs in severely handicapped. San Diego, Cal.: Author.

A

534 University of the State of New York State Education Department. Special education programs: A review guide. Albany, New York: Author, 1980.

A

535 University of Vermont. Consulting teacher program evaluation. Burlington, Vermont: Author.

A

536 University of Vermont. The consulting teacher program: Special education in the least restrictive environment. Burlington, Vermont: Author, 1977-1978.

A

537 University of Vermont. Responsive teacher program. Burlington, Vermont: Author.

A

538 Utah State Board of Education. Amended annual program plan for FY 1980 under P.L. 94-142 part B; Education for all handicapped children act. Salt Lake City, Utah: Author, 1979.

A

539 Vorratu, H.H. & Brendtro, L.K. Positive peer culture. Chicago: Aldine Press, 1974.

B

540 Waksman, S. A. An evaluation of social learning procedures designed to aid students with conduct problems. Psychology in the Schools, 1979, 16 (3), 416-421. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A C

541 Walton, W.T., The use of relaxation curriculum and biofeedback training in the classroom to reduce inappropriate behaviors of emotionally handicapped children. Behavior Disorders, 5 (1), 10-18.

A

542 Warrenfeltz, R.B. et al. Social skills training of behavior disordered adolescents with self-monitoring to promote generalization to a vocational setting. Behavioral Disorders, 1981, 7 (1), 18-27.

A

543 Washington, K.R. Success counseling: A model workshop approach to self-concept building. Adolescence, 1977, 12 (7), 405-409.

B

544 Wasserman, T.H. Negative reinforcement to reduce disruptive behavior of an adolescent in a day treatment setting. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology, 1977, 8, 315-317.

B

545 Webster, R.E. A time out procedure in a public school setting. Psychology in the Schools, 1976, 13, 72-76.

B

546 Weinberg, R.A. & Woods, F.H. (Eds.). Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings alternative strategies. Minneapolis, Minn.: Leadership Training Institute, Special Education, 1975.

A

547 Wells, D., Stroller, L., Schmid, R., & Algozzine, B. Trends in definitions for emotionally handicapped and/or learning disabled adolescents. Monograph in Behavioral Disorders, Summer, 1980.

A

548 Wener, A., Bennett, P. & McDevitt, B. Psychological services: New models, new roles. Workshop materials presented at the Q.A.C.L.D. Convention, 1980.

A

549 Wener, A., & Bergevin, F. Feasibility study action plan. Bulletin of School Services, 1979, 2 (1), Annex I.

A

550 Wener, A. & O'Shaughnessy, R. Mainstreaming in action: A model. Montreal, Quebec: Q.A.C.L.D., 1981. A

551 West, A. & Wade, D. An evaluation of a peer tutoring pocedure on student progress towards achieving the minimum objectives specified for a secondary level science course. Journal of Behavioral Education, 1973, 2 (4), 9-16. A

552 Wheeler, A.H. & Fox, W.L. Managing behavior: Behavior modification: A teachers guide to writing instructional objectives. Lawrence, Kansas: H & H Enterprises, Inc., 1972. A

553 White, M.A. Considerations in the integration of behaviourally disordered students into the regular classroom: Teacher concerns and considerations. Paper presented at the Annual International Convention, The Council for Exceptional Children. Dallas, Texas: 1979. (ERIC Document reproduction Service NO EC 115291, ED 171082). In ERIC Computer search reprint. Educating emotionally disturbed children and adolescents in public schools. Reston, Va.: Council for Exceptional Children/ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (Abstracts) A C

554 White, M.A. Strategies for planning and facilitating the reintegration of students with behavioral problems. Des Moines, Iowa: State of Iowa, Department of Public Instruction, Special Education Division, 1980. A

555 Williams, C.A. Delinquency intervention in a urban secondary school. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1978. A

556 Wilson, J.E. & Sherrets, S.D. A review of past and current pharmacological intervention in the treatment of emotionally disturbed children and adolescents. Behavior Disorders, 1979, 5 (1), 60-69. A

557 Wisconsin qualification standards for teachers of MSA. Wisconsin: Department of Public Instruction. A

558 Wixson, S.E. Two resource room models for serving learning and behavior disordered pupils. Behavior Disorders, 1980, 5 (2), 116-125. A

559 Wood, F. The influence of personal, social, and political factors on the labelling of students. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1981. A

560 Wood, F. Observing skills for teachers. In M.C. Reynolds (Eds.). Social environments by the schools. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1980.

A

561 Wood, F. (Ed.). Perspective for a new decade. Reston, Va.: Council for Exceptional Children, 1981.

A

562 Wood, F. Implications for leadership training. In A.J. Pappanikkou and L.J. Paul (Eds.). Mainstreaming emotionally disturbed children. Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1977.

B

563 Wood, M.M. (Ed.). The developmental therapy objectives. A self-instructional workbook. Third Edition. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1979.

B

564 Wood, M.M. (Ed.). Developmental therapy objectives. Workshop materials. In M.M. Wood (Ed.). The developmental theory objectives. A self-instructional workbook. Third Edition. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1979.

A B

565 Wood, P.C., Buescher, T.M., & Denison, C. Alternative opportunity program: Stemming potential delinquiency in young adolescence. Behavior Disorders, 1979, 4 (4), 232-238.

A C

566 Woody, R. H. & Woody, J. D. Behavioral group counseling for adolescent females with behavioral problems. Psychological Reports, 1975, 36 (2), 421-422. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B

567 Wright School Staff. Behavior management techniques. (Unpublished manuscript.)

A

568 Writing behavioral objectives. In S. Berkowitz (Ed.). (Tranparencies, teacher guides) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

569 Writing and using performance objectives. In S. Berkowitz (Ed.). (Tranparencies, teacher guides) Audiovisual directory. A filmography on behavior modification behavior therapy, biofeedback programmed instruction, learning and conditioning. New York: Association for Advancement of Behavior Therapy, 1979.

A C

570 Yapenchin, C. Identifying adolescent chemical abuse problems in the schools: A systems approach. In A. Rehmann (Ed.). The challenge of education secondary age youth: Crisis intervention as prevention planning (Vol. VIII). Minneapolis, Minn: Leadership Series in Special Education, Minneapolis Public School, 1979.

A

571 Yard, G. J. & Thurman, R. L. Teacher tolerance: A major factor in deviancy identification. Monograph of Behavior Disorders, Summer, 1980.

A

572 Your child's right to an eduation: A guide for parents of handicapped children in New York State. Albany, New York: University of the State of New York, the State Education Department. The Office for Education of Children with Handicapping Conditions, 1977.

A C

573 Zabel, R.H., Peterson, R.L., Smith, C. R., & White, M.A. Placement and reintegration information for emotionally disabled students. In F. Wood (Ed.). Perspectives for a new decade. Reston, Va.: Council for Exception Children, 1981.

A

574 Zelie, K., Stone, C. I., & Lehr, E. Cognitive-behavioral intervention in school discipline: A preliminary study. Personnel & Guidance Journal, 1980, 59 (2), 80-83. In Abstracts reviewed for this study. (Filed alphabetically)

A B